



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

أكتوبر 2006

العدد 43

المجلد الثاني عشر

د. محمد صلاح طه الهادي

فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية

على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

د. أمينة بنت لؤشد بنجر

الدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف: منظور تربوي إسلامي

د. إبراهيم عباس الزهريري

معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات وكيفية التغلب عليها

دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية ودمياط

د. منى أسعد يوسف

تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء

د. شافي نهاد اللحجوب

الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت

د. فريدة بنت معجب الحامد

التعليم في نجد في عهد الدولة السعودية الأولى (1157/1233هـ) / 1746/1818م

د. ميمون علي الجبار

التربية التعويضية للطفل المحروم من الرعاية الأسرية: الواقع والمأمول

تجربة المباشرة

الجودة الشاملة

والمستويات المعيارية

أ.د. فايز مراد مينا

الأوراق الثابتة

استشرافات- مراجعات مكتب- ندوات ومؤتمرات

من رواد التربية- قضية للمناقشة- تجارب تربوية

موسوعة التربية والمقبل- إصدارات جديدة- تقارير استراتيجيات

هيئة المستشارين

١. أحمد سيد مصطفى
استاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة عمادة الشئلة .
استاذ الهندسة، وسفير مصر في اليونانكو .
- د. أحمد شوقي
استاذ الورقة ومسؤول شملكت الخارجية بلمعش الأعض
للجامعت.
- الأستاذ السيد حسين
استاذ علم الاجتماع والأبن الأسبق لمتدى الفكر العربى .
- د. جابر عبد الحميد جابر
استاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر .
- د. حامد زهران
استاذ الصحة النفسية وعيد تربية عين شمس الأسبق .
- د. سعيد إسماعيل على
استاذ أصول التربية بجامعة عين شمس .
- د. سعيد المليص
استاذ التربية ورئيس مكتب التربية العربى لدول الخليج .
- د. طاهر عبد الرزاق
استاذ السياسات التربوية جامعة باللو بالو لايف المتحدة .
- د. على فصيل
استاذ التخطيط والمستشار الدولي في قدرات المستقبلية .
- د. عبد الله بن على الحصين
استاذ التربية، ووكيل الرئيس لعمام كليات البنات السعودية .
- د. عبد العزيز السنبيل
استاذ تعليم الفكر، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم .
- د. فريد التجار
استاذ إدارة الأعمال، والمستشار الدولي في بحوث الصلالت .
- د. محسن توفيق
استاذ التربية، ووزير الممارف بالسلطة العربية السعودية .
- د. محمد سيف الدين فهمى
استاذ التربية وعيد كلية تربية الأزهر الأسبق .
- د. محمود قمبر
استاذ أصول التربية، جامعة قطر .
- د. مصري حنورة
استاذ علم النفس، وعيد أدب المنيا الأسبق .
- د. مصطفى حجازى
استاذ علم النفس، بجملةت البحرين وبنان .
- د. محمود الصطفى
استاذ التربية، ونائب رئيس جامعة الأزهر .
- د. هانى خليل
استاذ التقصايف للتعليم، ووكيل تربية المنصورة .
- د. كمال استندر
استاذ تكنولوجيا التعليم، جامعة الإسكندرية .
- د. كمال شعر
استاذ الطب، ومدير مركز قدرات المستقبلية -
جامعة القاهرة .
- د. ولوم عبيد
استاذ المناهج ، جامعة عين شمس .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المؤسس و رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مديروا التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. احمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمارة
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. الهادي الشربيني الهادي د. حسن البيلوي
د. مصطفى عبد السميع د. زينب النجار
د. رشدي طعيمة د. علي الشخبي
د. رفيقه حمود

سكرتير التحرير

أ. مصطفى عبد الصالح سلامة

المراسلات

ترجمه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: dia_zaher@yahoo.com

مستقبل

التربية العربية

العدد الثالث والأربعون

(أكتوبر ٢٠٠٦)

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

ساكن سوثير صارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة - الإسكندرية

مكتب : ٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

٦-٤

رئيس التحرير

♦ الافتتاحية

♦ أبحاث ودراسات

➤ فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي ١٣٢-٩
المصري: دراسة تحليلية على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

د. مجدي صلاح طه المهدي

➤ الدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من القلق والتطرف: ١٨٤-١٣٣
منظور تربوي إسلامي.

د. أمنة بنت أرشد بنجر

➤ معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات وكيفية التغلب ٢٨٥-١٨٥
عليها: دراسة ميدانية بمحافظتي الدقهلية وبمياط.

د. إبراهيم عباس الزهيري

➤ تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية ٣٦٥-٢٨٧
في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة
الكويت.

د. منى أسعد يوسف د. شافي فهد المحجوب

➤ التعليم في نجد في عهد الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ) / ٣٨٨-٣٦٧
(١٧٤٦-١٨١٨م)

د.نورة بنت معجب الحامد

- التربية التعويضية للطفل المحروم من الرعاية الأسرية: الواقع ٣٨٩-٤٩٧
والمأمول

دسهير على الجيار

♦ قضية للمناقشة:

- الجودة الشاملة والمستويات المعيارية. ٤٩٩-٥٠٧
أ.د. فايز مينا

♦ عرض كتب

- الجديد في المكتبات تعليم الكمبيوتر* ٥٠٩-٥٢٧
عرض: أ.د. فيليب أسكاروس

الافتتاحية

نستهل هذا العدد ببحث عن فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي المصري على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وقد تناول فيه الباحث مفهوم التعليم الافتراضي وضرورياته، وكذلك فلسفة التعليم الافتراضي ومقومات تحقيقه، ثم تناول متطلبات تطبيق التعليم الافتراضي في مصر.

وتعرض البحث الثاني للدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف من المنظور التربوي الإسلامي، وقد تناولت الباحثة في هذا البحث السياق النفسي والاجتماعي للأسرة الخليجية، وكذلك الغلو والتطرف في الثقافة الخليجية والآثار والتداعيات لهذه الظاهرة على الأمن الوطني، ثم الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف.

وناقش البحث الثالث معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات وكيفية التغلب عليها بمحافظتي الدقهلية وبمياط، حيث تناول الباحث الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية وأسسها الفكرية، ومعوقات هذا الدور من وجهة نظر القيادات المدرسية، وفي النهاية قدم الباحث بعض المقترحات التي تسهم في التغلب على هذه المعوقات وكيفية تفعيل دورهن القيادي.

وجاء البحث الرابع عن تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت، وقد استعرض الباحثان للكفاءات المهنية اللازمة للطلاب المعلمين في مختلف تخصصات الكلية، كما ناقشا فعالية برنامج إعداد المعلم الحالي في تحقيق متطلبات الإعداد المهني للتخصصات المختلفة، وفي النهاية قدم الباحثان مقترحات لتطوير فعاليات برنامج إعداد المعلم في التخصصات المحددة في الدراسة.

واستعرض البحث الخامس للتعليم في نجد في عهد الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ / ١٧٤٦-١٨١٨م) وتناولت الباحثة دور الشيخ محمد بن عبد الوهاب في التعليم وكذلك دور أمراء الدولة السعودية الأولى في التعليم، كما تناولت الإنفاق على التعليم، ومراحل، ومناهجه، وأوقاته، وأماكنه، والمعلمين، والتلاميذ، الأجازات، وحركة النسخ والتأليف، وتعليم المرأة.

وجاء البحث الأخير في هذا العدد عن التربية التعويضية للطفل المحروم من الرعاية الأسرية بين الواقع والمأمول، وقد تناولت الباحثة الأبعاد الفلسفية والاجتماعية للفكر المتبنى لمؤسسات الإيواء، وكذلك مراحل نشأة وتطور تلك المؤسسات وأهدافها وبرامجها وخبرات بعض الدول في هذا المجال وسبل الإفادة منها، وتقييم واقع برامج التربية التعويضية المقدمة لمودعي تلك المؤسسات، وانتهت الباحثة بوضع تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لهذه المؤسسات في مصر.

أما عن الأبواب الثابتة في المجلة، فقد جاء في هذا العدد بيان؛ باب قضية للمناقشة: وناقش فيه أ.د. فايز مراد مينا الجودة الشاملة والمستويات المعيارية، وباب عرض كتب: وعرض فيه أ.د. فيليب اسكاروس كتاب عن تعليم الكمبيوتر.

والله ولي التوفيق

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

➤ فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانيات تطبيقه في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

د. مجدي صلاح طه المهدي

➤ الدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الطغى والتطرف: منظور تربوي إسلامي.

د. أمنة بنت أرشد بنجر

➤ معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات وكيفية التغلب عليها: دراسة ميدانية بمحافظتي الدقهلية ودمياط.

د. إبراهيم عباس الزهيري

➤ تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت.

د. منى أسعد يوسف د. شافي فهد المحجوب

➤ للتعليم في نجد في عهد الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ / ١٧٤٦-١٨١٨م)

د.نورة بنت معجب الحامد

➤ التربية التعويضية للطفل المحروم من الرعاية الأسرية: الواقع والمأمول

د.سمير علي الجبار



فلسفة التعليم الافتراضي
وإمكانيات تطبيقه في التعليم الجامعي المصري
(دراسة تحليلية على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة)

د. مجدي صلاح طه المهدي*

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تشهد المجتمعات المختلفة في بداية الألفية الجديدة تغيرات وتطورات متلاحقة وسريعة، أحدثت تأثيراتها في مختلف جوانب الحياة، وطلت كثيراً من قيمها وثوابتها، بالصورة التي شكلت مجموعة من التحديات فرضتها ثورة المعلومات والاتصالات التي أدت إلى انتشار الأعمار الصناعية والأجيال المتسارعة من الكمبيوترات ذات القدرة الفائقة، وأدت إلى أن تصبح المعرفة هي القوة المسيطرة، وأن من يملكها فقد امتك أحد أهم مفاتيح السيطرة على العالم. كما فرضها تقدم علمي وتكنولوجي ترجم في إنتاج كثير للمعرفة وتطبيقاتها في مجالات العلوم المختلفة، بالشكل الذي أسهم في زيادة وسرعة توليد أفكار وتطبيقات علمية وتكنولوجية جديدة ومستمرة.

وإن هذه التحديات التي جاءت سريعة وشاملة وعميقة ستحدث هزات عنيفة في منظومة العمل التربوي والتعليمي، فلسفته، سياساته، مؤسساته، برامجه، على أساس أن أي تغيير مجتمعي يصاحبه تغيير تربوي. وإنه ما لم يتم اتخاذ خيارات إزاء ما تطرحه من هزات وما يترتب عليها من إشكاليات جديدة، فإن الأزمات سوف تتزايد، وإن اختلفت في طبيعتها ودرجاتها بين المجتمعات، لأن نجاح التربية يقلس بسرعة استجابتها وتجاوبها مع المتغيرات المجتمعية المتسارعة.

* أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة المنصورة.

وتمكن المجتمعات من التجاوب مع هذه المتغيرات ومواجهة ما فرضته من تحديات متشابهة ومتراكمة ومتعاقبة مرتين بمدى تمكن القائمين على أمر التربية من تحصين أبنائها بمفاعات تربوية متوازنة ومستوعبة، تمكنهم من حسن التعامل معها والاستفادة من إيجابياتها والتغاضي عما يشوبها من مثالب، وذلك بوضع رؤية استراتيجية تخطط لمستقبل المجتمع، وتواكب المتغيرات الدولية وتطوراتها، رؤية تستشرف آفاق المستقبل، وتستند إلى إرادة جماعية، وتدعمها فلسفة تربوية واضحة محددة المعالم والتوجهات. حيث إن أى "مجتمع مواجه بمهمة مزدوجة. فمن ناحية ثمة حاجة ضاغطة للتغلب على المشكلات التي تكتف نظم تعليمه كرقعة التغطية والتكافؤ والجودة والحكم. ومن ناحية أخرى فهو معرض لتحديات جديدة ناجمة عن عمليات بناء الاقتصاديات القائمة على المعرفة والتي أدت إلى بروز دور المعرفة كمحرك رئيسي للتنمية، وظهور مولين جدد للتعليم في بيئة "تعليم بلا حدود"، وصعود قوى السوق في التعليم، ونشوء سوق عالمية لرأس المال البشري المتقدم، وازدياد التوجه نحو تحقيق الإصلاح التعليمي".⁽¹⁾ وهو ما يتطلب العمل على تكييف نظامه التعليمي لمواجهة هذا المركب من التحديات القديمة والجديدة، خاصة وأن الفضاء المعلوماتي سيزخر بكمالات الافتراضية عديدة تحتاج إلى فكر تربوي وتنظيمي جديد نتيجة ما فرضته المستحدثات التكنولوجية على التربية من نداعيات.

فقد فرضت التكنولوجيا على التربية أن تعمل على توسيع فرص اتصال الأفراد بمصادر المعلومات، والتدريب على كيفية الحصول على المعلومات وتحليلها وفهمها وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة التي تمكنهم من أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، وسط ما أحدثته من مفاهيم جديدة في الميدان التعليمي، ارتبطت بالمستوى التنفيذي للممارسات التعليمية، أظهرت مفاهيم التعليم المفرد Individual Instruction والتعليم بمساعدة

الكمبيوتر. Computer Assisted Instruction، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة Multimedia Technology، ومراكز مصادر التعلم Learning Resources Center، والمكتبة الالكترونية Electronic library، والكتب الالكترونية E. Book، والتعليم الكوني Global Instruction، والمدارس الالكترونية E. School، والتعليم المفتوح Open Instruction، والتعليم الافتراضي Virtual Instruction، والفصول الافتراضية Virtual Classroom، والتعليم عن بعد Distance Instruction، والتدريب عن بعد Training at Distance، والتعليم الرقمي Digital Instruction، والتعليم المبني على شبكة الانترنت Internet Based Instruction، والمواطن الالكتروني E. Dirham، والمحتوى الالكتروني E. Content، والتعليم على الخط On-line Instruction^(٢)

وكلها مفاهيم مستحدثة حدث بالمجتمعات إلى إعادة النظر في خططها التربوية من أجل وضع نظم تعليمية جديدة وخاصة في التعليم العالي، تتوافق مع متطلباتها وطموحاتها التنموية، باستحداثها صيغاً وبدائل جديدة وغير تقليدية مثل التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعليم بالانتمساب، والتعليم الالكتروني، والتوسع في الجامعات الخاصة. وكل هذا في إطار ما يسمى بإعادة هيكلة الجامعات التي تعني تطبيق صيغ ونماذج جديدة بدلاً من الصيغة التقليدية، تحولت معه من جامعات متعددة الوظائف Multiversity إلى جامعة متعددة الأنظمة Multiorganization، فظهرت الجامعة الكونية Global University، والجامعة المرخصة Franchise University، وجامعة الشركات Corporate University، والجامعة الافتراضية Virtual University.

ويعد التوجه نحو التعليم الافتراضي من أبرز للتوجهات للمستحدثة في التعليم العالي عن بعد، الذي يعتمد على تكنولوجيا متطورة ناشئة منذ أقل عقد من الزمان، تعتمد على الإنترنت أو خطوط الاتصال الساتلية حسب رؤية (Helesel, 2001) الذي أكد على أن التعليم الافتراضي ثمط من أنماط التعليم الإلكتروني، أحد الصيغ الجديدة التي صاحبت التقدم الهائل في وسائل الاتصال والذي يستطيع تخطي الحواجز والعقبات بين الدول، ويسمح للراغبين من الأفراد الذين لم تهيئهم ظروفهم على الاستمرار أو الالتحاق بالتعليم التقليدي، بمواصلة تعليمهم العالي في أي مكان وتحت أي ظروف. وهو من التوجهات التي أخذت تنتشر على مستوى العالم وسط ما يزيد على (٨٠٠) جامعة تقدم برامجها عن بعد، مستخدمة مختلف الوسائل التكنولوجية الحديثة وأبرزها الإنترنت في التواصل مع طلابها^(٣) وهو ما جعل الكثيرين يؤكدون على أن هذا النمط التعليمي سيكون له دور حضاري وتربوي كبير في المستقبل.

وهذا الدور يلاحظ من زيادة تقديم المجتمعات لمل هذا التعليم الذي يعتمد على الإنترنت باستخدام الويب، Webb كوسيط لنقل المادة التعليمية، وتحقيق الاتصال بين المعلم والمتعلم، ورغم قصر عمره الزمني إلا أنه في تزايد مضطرد. فقد أشارت الدراسات إلى وجود عدد كبير منها، تتوزع ما بين أوروبا (١٢) جامعة، وآسيا (٨) جامعات، وإفريقيا (٥) جامعات، وكندا (٤) جامعات، وأستراليا جامعة واحدة، والمكسيك جامعة مونتييري الافتراضية، وأمريكا (٣٣) جامعة تتوزع على ولاياتها المختلفة، بالإضافة إلى (٣٠٠٠) مؤسسة مكرسة للتدريب عبر الاتصال بالخط المباشر، والأخذ بمدرسة الإنترنت في ولاية أريزونا الأمريكية عام ٢٠٠٥ كبديل للمدرسة التقليدية، كما يتوقع أن يعمد (٨٥%) من الكليات المحلية إلى تقديم مقرراتها الدراسية عبر الخط مع حلول عام ٢٠٠٦^(٤).

وعلى المستوى الإقليمي وجدت بعض المحاولات الجادة داخل بعض المجتمعات العربية للأخذ بهذا التوجه، بدأت في قطر باستخدام تقنيات البث المباشر على الإنترنت بكليات المعلمين. وفي الأردن يقوم التعليم المستقبلي على استخدام التكنولوجيا وفق برنامج "إنترنت" للتعليم المستقبلي باستخدام التعليم الإلكتروني والذي توج بافتتاح جامعة القدس الافتراضية بعمان. وفي سوريا تم إنشاء الجامعة الافتراضية عام ٢٠٠٢. وفي بيروت تأسست جامعة بيروت للتعليم عن بعد عام ١٩٩٦م، وفي كل من جامعة الملك عبد العزيز بالسعودية وجامعة البحرين يوجد مركز للتعليم الإلكتروني. وفي ٢٨/١/٢٠٠٦ تم افتتاح الجامعة العراقية الافتراضية. وفي الكويت يوجد المقر الرئيسي للجامعة العربية المفتوحة التي أسسها الوليد بن طلال ذات الأفرع في بلدان عديدة. وفي الإمارات العربية المتحدة توجد جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. وتم في مدينة دبي التي تضم أكبر تجمع لتصميم مواقع الويب، إنشاء قرية المعرفة التي تعد مبادرة طموحة في مجال التعليم المستمر والاقتصادي من أجل تنمية معارف وخبرات الفئات المختلفة للقوى العاملة، وتشجيع الأفراد على مواصلة التعليم لتأهيلهم للمنافسة عالمياً، والعمل على تجهيز المؤسسات التعليمية بالإنترنت، وإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيلة للتعليم بالكمبيوتر^(٥).

وكلها محاولات تتم في إطار من التنسيق الذي تقوم به الشبكة العربية للتعليم عن بعد التي أنشئت سنة ١٩٩٦م، لتتولى مهمة تعميم المستحدثات في مجال التعلم عن بعد، وذلك من خلال الأرضية المشتركة للتعاون بين المؤسسات والشبكات والمنظمات العاملة في مجال التعليم عن بعد في أقطار الوطن العربي^(٦) والتي ترجمها الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي في مشروع الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي الصادرة عن اجتماعهم في دمشق من ١٥-١٨ ديسمبر ٢٠٠٣،

والتي أكدت على التطوير المؤسسي المستمر لمنظومة التعليم الاتصالي (مفهوما ومصمومًا)؛ ضماناً لتطوير يختصر فجوة التنمية بين المجتمعات العربية وغيرها، وذلك بتتويع أساليب التعليم العالي والخروج به من دائرته التقليدية إلى الأخذ بأنماط جديدة تلبّي احتياجات سوق العمل، وسط ما تفرضه العوامة من تداعيات تتيح نوعاً من الحرية والاستقلالية والاختيار أمام المتعلمين، وبالصورة التي تشجع فرص الاستمرار والانتظام في التعليم مدى الحياة. ودعمها القادة في بيان مسيرة التطوير والتحديث الصادر عن القمة العربية المنعقدة بنونس ٢٣-٢٤ مايو ٢٠٠٤ والذي دعا إلى ضرورة الارتقاء بنظم التعليم، وتطوير قواعد المعرفة لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في العالم؛ وتمكين أفراد المجتمعات من التعامل مع متطلبات روح العصر في إطار الحفاظ على الهوية واحترام التقاليد الأصيلة.

وعلى المستوى المحلي لم تغفل مصر الاهتمام بهذا التوجه المستحدث في التعليم العالي فيعد أن أخذت بالتعليم المفتوح، والتعليم بالانتماء، والقيام بإنشاء الجامعات الخاصة، وتحويل بعض أفرع الجامعات القائمة إلى جامعات مستقلة كجامعات بنها، والغيز، وبنى سريف، اتجهت إلى التعليم الإلكتروني وجعلته في مقدمة أولوياتها، حيث كان أحد أهم التوصيات التي أكد عليها تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته الثامنة والعشرين، فقد أوصى بضرورة الأخذ بالتعليم الافتراضي باعتباره من الضروريات التي لا مناص لأى مجتمع من الأخذ به، لأنه إذا كان العالم قد تجاوز مسألة أهمية التعليم عن بعد ومبررات الأخذ به، وبدأ التركيز على مسألة جودته ونوعيته وتحسين كفاية مخرجاته، وتتويع أشكاله ليرتبط ارتباطاً عضوياً باحتياجات الدارسين وسوق العمل ومستلزمات التنمية، فليس أقل بالمجتمع وهو ينحو نحو الإصلاح أن يواكب هذه النهضة التي قد تمثل في المستقبل محور العملية التعليمية^(٧). وكان ضمن

محاور مبادرة مجتمع المعلومات المصري التي طرحتها مصر أمام القمة العالمية للمعلومات بجنيف خلال الفترة من ٨-١٢ ديسمبر ٢٠٠٣. فقد أكد المحور الرابع منها ضرورة التركيز على التعليم الإلكتروني الذي يهدف إلى رفع القدرة التنافسية لقوة العمل المصري محليا وعالميا، ودعم جهود وزارتي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي في إدخال تكنولوجيا المعلومات في التعليم؛ باستخدام النظم الإلكترونية للتفاعلية الحديثة عبر شبكات المعلومات^(٨).

وأكد رئيس الجمهورية في اجتماعه مع اللجنة الوزارية الخاصة بتطوير التعليم العالي يوم ٣/١٢/٢٠٠٤ على أن من أهم الأدوار المستة التي يستطيع من خلالها التعليم العالي تحقيق مجتمع المعرفة ضرورة استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لرفع القدرة الاستيعابية والتعليمية والبحثية في منظومة التعليم العالي. بالشكل الذي دعا إدارة صندوق تطوير التعليم العالي في اجتماعه مع رئيس مجلس الوزراء يوم الخميس الموافق ١/١٢/٢٠٠٥ إلى اتخاذ إجراءات تنفيذ جامعة جديدة للتعليم عن بعد لرفع القدرة الاستيعابية لهذا التعليم.

ومشياً مع هذا الاهتمام تصبح الحاجة ملحة وضرورية لأن نتجه الجامعات القائمة لأخذ بصيغة التعليم الافتراضي حتى تتمكن من الاستجابة لروح التقدم، وتحقيق التنمية الشاملة للإنسان المصري ليأخذ دوره ومكنته في حركة البناء الحضاري للأمة. وتتأني هذه الحاجة من عدة منطلقات. أولها مواجهة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي القائم للخروج به من أزمته المتمثلة في قلة قدرته على الوفاء بمتطلبات التعليم الحقيقية، وتكسيها بأعداد هائلة من الطلاب لا يمكن أن يتاح معها الحد الأدنى من التعليم، خاصة وأن الإحصاءات الصادرة تؤكد أن معدلات الالتحاق بالتعليم الجامعي في مصر مازالت

ممكنة إذا ما تم مقارنتها بدول العالم. فيشير تقرير تحديث التعليم الصادر عن مجلس الشورى عام ٢٠٠٢ أن نسبة طلاب الجامعات والمعاهد العليا إلى الشريحة العمرية (١٨-٢٣) علماً بتبلغ نحو (٢٢%)، في الوقت الذي تتعدى فيه نسبة (٦٩%) في أمريكا، (٧٨%) في كندا، (٧٢%) في اليابان، (٣٩%) في كوريا الجنوبية، (٣٩%) في إسرائيل، (٢٨%) في الأردن^(١).

والمنطلق الثاني يتمثل في تزايد عدد الملتحقين ببرامج التعليم عن بعد من ناحية، وتزايد عدد مستخدمي الشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت) من ناحية ثانية. فقد أشارت إحصاءات منظمة اليونسكو إلى ازدياد عدد الطلاب الملتحقين ببرامج التعليم العالي عن بعد وفي غير بلدانهم إلى حوالي (١,٢) مليون سنوياً، حيث ارتفع من (٧٩) مليون عام ٢٠٠٠ في مختلف أنحاء العالم إلى (٩٦) مليون عام ٢٠٠٥. ومن المتوقع أن يصل إلى (١٠٨) مليون عام ٢٠١٥، وأن عدد الملتحقين منهم من الدول النامية ومنها الدول العربية قد ارتفع إلى (٤٠) مليون عام ٢٠٠٠، ومن المتوقع أن يصل إلى (٥٠) مليون عام ٢٠١٥. كما تكل الإحصاءات أن هناك تزايداً كذلك في عدد مستخدمي الانترنت بنسبة (١١٩%) خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وذلك بالإضافة ما يقدر بـ (٣٢٩) مليون مستخدم كل عام، ويرتفع العدد من (٤٠٠) مليون مستخدم عام ٢٠٠٠ إلى (٦٠٠) مليون عام ٢٠٠٣، وإلى ما يقارب المليار عام ٢٠٠٥. وأن نصيب دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD من إجمالي دول العالم يبلغ (٧٩%). أمريكا (١٥٥) مليون، الصين (٧٨) مليون. اليابان (٦١) مليون، إسبانيا (٤٧) مليون، ألمانيا (٤٢) مليون، كوريا الجنوبية (٢٨,٣) مليون، إيطاليا (٢٤) مليون، البرتغال (١٩) مليون، روسيا (١٨,٤) مليون. ولن نصيب الدول العربية مجتمعة (٥,٥) مليون، بلغ بالآلاف في مصر (١٥٠٠)، السعودية (١٤١٨,٩)، الإمارات (١١٧٥,٦)، تونس (٥٠٥)، الجزائر والمغرب

(٥٠٠)، لبنان (٤٠٠)، الأردن (٣٠٧،٥)، الكويت (٢٥٠)، سوريا (٢٢٠)، ثم البحرين (١٦٥) ^(١١).

والمنطلق الثالث يتمثل فيما يحويه للتعليم العالي التقليدي من مثالب ظهرت آثارها واضحة في اللطمة التي اتخذتها الجامعات المصرية والتي لم تحظ أية واحدة منها بأية نسبة في تقرير أفضل خمسمائة جامعة على مستوى العالم والذي أجراه معهد التعليم العالي بجامعة جيا وتونج بشنغهاي في الصين عام ٢٠٠٤، وكذلك تأخر ترقيتها حتى على مستوى الجامعات الأفريقية ذات النشأة الحديثة، حيث حصلت أقدم جامعة مصرية وهي جامعة القاهرة على الترتيب رقم (١٨) في التقييم العلمي للجامعات الأفريقية. وهو ما يؤكد فقدانها القدرة على مسايرة التطور المعاصر، وجعل دورها ينحصر في محاولة التقليد واجترار إبداع وإنتاج الآخرين، بالصورة التي جعل مخرجاتها الحالية تعاني من قلة فرص التوظيف نتيجة لفقدانها مقومات النجاح مع متطلبات سوق العمل، وارتفاع نسبة البطالة بينها بالشكل الذي جعلها عالة على المجتمع بدلاً من أن تكون عنصراً في عطاء، تسبب معه هدر تعليمي، ونمو غير متوازن مع مقضيات التنمية الشاملة. وهو ما جعل (محمد على نصر، ٢٠٠٥) يؤكد أن قصور استفادة الجامعات من بعض الصيغ والنماذج العالمية مثل الجامعات الافتراضية الإلكترونية قد أسهم في قصور أدائها ^(١٢).

والمنطلق الرابع يعكس ما يحويه التعليم الافتراضي من فوائد أشارت إليها بعض الدراسات العلمية التي أكدت على أنه المفتاح لمواجهة الاحتياجات المتصاعدة للتعليم العالي مع قلة الموارد، والمدخل للتعليم القادر على التفاعل مع مستقبل أسسه للمعلومات الرقمية العالمية، والذي أعتمدت عليه دول كثيرة في حل كثير من مشكلاتها التعليمية والمجتمعية، والقادر على إضافة مدى واسع من التخيل العلمي لدى المعلم والمتعلم الذي

يتيح لهم الشعور بالاستغراق وزيادة الإدراك الحسي والنفسي، ويساعد في اكتساب المهارات الاجتماعية للعمل والتعلم عبر الاختلافات والمسافات، والمهارات التي تمكنهم من العيش في حياة منتجة، بالشكل الذي ينعكس أثره على العملية التعليمية ذاتها فتصبح أكثر إنتاجية وفردية وعدالة وعلمية واستجابة لمتطلبات سوق العمل المتجددة^(١٣).

أما المنطلق الخامس فيؤكد على ضرورة استثمار الإحصائيات الموجودة داخل المجتمع وتساعد في تحقيق بيئة مؤاتية للتعليم الافتراضي، من مثل:-

١- مشروع القرية الذكية وبها مركز أكسيد للتكنولوجيا والذي بدأ في تجهيز البنية الأساسية اللازمة لإنشاء الخادم الرئيس لشبكة الانترنت الدولية في مصر، وربطها بكبرى شركات الانترنت الدولية في أمريكا بخط ربط دولي سعة (٢٤) مليون وحدة لنقل المعلومات في الثانية الواحدة.

٢- توفير خدمة الانترنت بالمجان في مصر، عن طريق التعاون بين مؤسسة الاتصالات الوطنية ومقدمي خدمات الانترنت، على أن يتقاسم الدخل الناتج عن استخدام خطوط الهاتف، إضافة إلى مَدِّ وصلات الانترنت إلى المنازل عن طريق الشركات الخاصة.

٣- توافر الشبكة القومية للمعلومات العلمية والتكنولوجية وربطها بشبكة الجامعات المصرية. وإنشاء نوادي التكنولوجيا داخل الكليات والجامعات.

٤- جعل مشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICTP أحد المشاريع السسة التي وافق عليها المجلس الأعلى للجامعات المنبثقة عن المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي سنة ٢٠٠٠ والذي من بين أهدافه تحقيق التعليم الالكتروني، بالإضافة إلى مشروع الكليات التكنولوجية المصرية ETCP.

٥- مشروع وزارة التربية والتعليم لإدخال للتعليم الإلكتروني بالمدارس، من خلال وضع برامج التعليم على الشبكة الدولية الانترنت، من مثل "برنامج تعليم الكيمياء للطلاب في مراحل التعليم قبل الجامعي عن طريق التعليم الإلكتروني".

٦- سعى وزارة التربية والتعليم بالاتفاق مع بعض الشركات لتوفير أجهزة الحاسب الآلي، بتيسير دفع قيمة هذه الأجهزة عن طريق التقسيط، وفق مشروع "حاسب لكل متعلم".

٧- وجود بنية تكنولوجية داخل الكثير من الجامعات القائمة كوحدة التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة والمتابعة لمركز تطوير الأداء بها، وإنشاء إذاعة الصوت والصورة للجامعة على شبكة الانترنت.

٨- الأخذ بتجريب الدراسة عن طريق للتعليم الإلكتروني الافتراضي في بعض الجامعات، مثل مشروع الدبلوم الافتراضي في التربية تخصص الإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة حلوان والذي بدأت الدراسة به هذا العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وكذلك مشروع الدبلوم في التربية للبنية بكلية التربية جامعة المنصورة ضمن المشروعات التنافسية لصندوق تمويل التعليم العالي. وكذلك درجة الماجستير عن بعد في الهندسة البنيتية والإدارة بكلية الهندسة جامعة المنصورة.

٩- إنشاء الجامعة الافتراضية البحر المتوسطية كمشروع مشترك بين الاتحاد الأوربي ومجموعة من جامعات دول البحر الأبيض المتوسط، منها جامعة عين شمس بمصر، والتي بدأت في وضع أولى برامجها على شبكة الانترنت في يوليو ٢٠٠٤، وسوف تستقبل الطلاب اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

وعلى ضوء مما تقدم من توجهات ومنطلقات ندعو للأخذ بالتعليم الافتراضي، فإِنَّ مشكلة الدراسة الحالية تدور حول نمط مستحدث في التعليم العالي هو نمط التعليم الافتراضي، أحد الصيغ التي أخذت تنتشر في السنوات القليلة الماضية. ونظراً لما يمكن أن يسهم به في رفع كفاءة العملية التعليمية من ناحية، والتغلب على التحديات التي تواجه المجتمع نتيجة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي وقلة قدرة الجامعات القائمة على استيعابها من ناحية ثانية، واستجابة للدعوات التي تنادي بضرورة الأخذ بهذه الصيغة المتجددة في عمليات تطوير التعليم العالي الجارية للاستفادة من الإرهاصات التكنولوجية الموجودة داخل المجتمع من ناحية ثالثة، تأتي هذه الدراسة منسجمة ومدعمة لهذه الدعوات لتبحث ما ينبغي أن تكون عليه الفلسفة الحاكمة لهذا التعليم، والكشف عن الضروريات الكامنة وراء جدوى الأخذ به، وصولاً إلى معرفة مدى إمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي المصري وهو ما يمكن صياغته في التساؤل الرئيسي التالي: إلى أي حد يمكن صياغة فلسفة تربوية للتعليم الافتراضي يمكن تطبيقها في التعليم الجامعي المصري؟ وتتفرع عنه التساؤلات الآتية:-

- ١- ما المقصود بالتعليم الافتراضي؟ وما أهم الضروريات الكامنة وراء الأخذ به؟
- ٢- ما الأطر الفكرية الحاكمة للتعليم الافتراضي والموجهة لعمليات تطبيقه في التعليم الجامعي المصري؟.
- ٣- ما أهم التوجهات التربوية المعاصرة التي يمكن الاستفادة منها عند الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري؟.
- ٤- ما أهم المقومات التي تلزم لنجاح التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري؟
- ٥- ما أهم المعوقات التي تحول دون الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم المصري؟

٦- ما متطلبات تحقيق فلسفة التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري؟

اهمية الدراسة واهدافها

تتأتى أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تطرحه، حيث إنه من الموضوعات المستحدثة التي تحتاج إلى تنظيم فكري يكون موجها لبرامجه وعملياته، بالشكل الذي يزيد من الرصيد المعرفي التربوي المترتب على استخدام التكنولوجيا في التعليم، وبالصورة التي يتحقق معها لتوافق مع مستحدثات العولمة التي أصبحت تتطلب المنافسة العالمية حتى لا تواجه بالتعليم المصدر إليها من الخارج، ذى المناهج والبرامج التي تؤدي إلى تعليم وتدريب يتواءم ومتطلبات السوق المحلية والعالمية، تلك السوق التي أصبح الحاكم فيها أنها سوق بلا حدود Borderless Market.

وتتأتى أهميتها كذلك من طبيعة للتوجهات العالمية التي أصبحت تنظر من ناحية إلى ضرورة تفكيك الجامعات الكبيرة إلى جامعات صغيرة أكثر تخصصا، يتحقق معها خدمة الأغراض التنموية للمجتمعات، وفق بدائل تمكن من تحقيق المتغيرات المتباعدة. ومن ناحية ثانية إلى أن التعليم الافتراضي سيكون أكثر الأنماط للتعليمية شيوعاً في المستقبل، حيث من المتوقع حسبما أشارت الدراسات المستقبلية إلى اضمحلال دور الجامعات التقليدية سنة ٢٠٢٥. وهو ما يتطلب وضع الأسس اللازمة لمثل هذا التعليم. والدراسة الحالية قد تسهم في تحقيق جانب كبير من ذلك.

كما تتأتى أهميتها من كونها تلقي إستجابة لكثير من توصيات الدراسات العلمية والمؤتمرات المتخصصة التي أكدت على:-^(١٤)

١- ضرورة إجراء مجموعة متكاملة من البحوث لدراسة التعليم الافتراضي من حيث فلسفته وأهدافه وفعاليته في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، على أن يكون لأعضاء

هيئة التدريس بكليات التربية دور فعال في إجراء هذه البحوث، لتحديد مدى إمكانية استفادة الطلاب في التخصصات المختلفة من برامج التعليم الافتراضي.

٢- استبدال الأساليب التقليدية في التعليم بأساليب متعددة الوسائط تعتمد على تكنولوجيا متطورة وفق فلسفة توجهه نحو ما يفيد المجتمع.

٣- الأخذ بفلسفة تربوية متجددة تتماشى ومطالب التغير المجتمعي، وتحويلها إلى سياسات واقعية وخطط عاجلة وأجلة، لتتوافق مع رسالة اليونسكو التي حثت دول العالم في إطار برنامجها المعروف NATIS على تطوير برامج وطنية تتيح لمواطنيها ومؤسساتها حق الحصول على المعلومات العلمية والتكنولوجية من الخارج.

٤- قيام الجامعات العربية ببناء قدراتها في ميدان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتمكينها من توفير برامجها على الخط المباشر On Line، أو تبنيها للتعليم الافتراضي.

٥- تنويع البنى داخل المؤسسات التعليمية ما بين النظامية واللامنتجية وعن بعد بأشكاله المستعدة التي تعتمد على استخدام التكنولوجيا المتطورة. والتي تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

٦- ضرورة اتخاذ أنماط تعليمية جديدة تمكن أفراد المجتمع من امتلاك مهارات التعليم والتعلم بالصورة التي يحتاجها المستقبل للتفاعل مع متطلبات مجتمع المعرفة والمعلومات، والبحث عن فلسفة واضحة لهذه الأنماط، تعبر عن مفاهيمها وخصائصها وأهدافها، باعتبارها من الرؤى الجديدة التي تتلاءم ومتطلبات التنمية

الشاملة وتوقعات وأمال المجتمع المستقبلية، وأحد الطول الإيجابية للخروج بالتعليم العالي من أزيماته الحالية.

كما تتأني أهميتها التطبيقية من كونها تسهم في إفاة القائمين على عمليات تطوير التعليم العالي في مشاريعه المختلفة التي أقرها مؤتمر تطوير التعليم العالي بجامعة القاهرة عام ٢٠٠٠، من خلال ما تقدمه من إرشادات ونتائج يتم التوصل إليها، وفي إفاة أفراد المجتمع بما يمكن عمله حين إرادة الالتحاق بهذا التعليم.

وعلى ضوء من هذه الأهمية فإن الدراسة تستهدف صياغة تصور مقترح يمكن من خلاله تحديد متطلبات تحقيق الفلسفة التربوية اللازمة لنجاح تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، وذلك من خلال:-

١- تعيين المقصود بالتعليم الافتراضي، وإبراز أهم الملامح التي تميزه عن غيره من ألوان التعليم الأخذ.

٢- الكشف عن أهم الضروريات الكامنة وراء الأخذ بالتعليم الافتراضي داخل المجتمع.

٣- التعرف على الأطر الفكرية الحاكمة للتعليم الافتراضي.

٤- معرفة أهم التوجهات التربوية للمعاصرة في مجال التعليم الافتراضي في ضوء ما تسفر عنه خبرات بعض الدول.

٥- تحديد أهم المقومات اللازمة للتعليم الافتراضي داخل المجتمع.

٦- الكشف عن أهم المعوقات التي قد تحول دون تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري.

مفاهيم الدراسة

من أهم المفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة.

- ١- التعليم الافتراضي: أحد صيغ التعليم العالي عن بعد، يتم من خلاله الاعتماد على التكنولوجيا المتقدمة (الانترنت) كوسيط أساسي في إتمام عمليات التعليم والتعلم الحادثة فيه، بالصورة التي تمكن المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات بطريقة ذاتية، يتم التوصل إليها عن طريق استعمال برنامج للتصفح على شبكة الانترنت.
- ٢- فلسفة التعليم الافتراضي: الرؤية الفكرية المنظمة والمحددة للتعليم الافتراضي في كليته وشموليته، بدءاً من أهدافه وانتهاء بعمليات تقويمه، لتكون موجهة ومرشدة له حين تطبيقه في التعليم الجامعي المصري، والمنبثقة من قيم المجتمع وتقاليده.

منهج الدراسة

بعد المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة هو المنهج الفلسفي، ذلك للمنهج الذي يتم من خلاله تحليل الظاهرة المراد بحثها وتأملها وإعمال العقل فيها، ثم إعادة التركيب للقضايا التي تتناولها. وهذا ما تفعله الدراسة الحالية التي ستقوم بعرض قضية التعليم الافتراضي وستقوم بتأملها وتحليلها إلى أبعادها المختلفة، ثم توجيهاها في ضوء السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع، لتبين سبل الاستفادة منها في تقديم رؤية متكاملة لإمكانية تطبيق هذا التعليم في البيئة المصرية، انطلاقاً مما تسفر عنه الدراسة من إيجابيات أو مساوئ، مع إمكانية الاستعانة بالمنهج الوصفي في وصف وتفسير هذه الظاهرة والتنبؤ بما يمكن أن تكون عليه في المستقبل.

الدراسات السابقة

من أهم الدراسات التي تكون على صلة بطبيعة هذه الدراسة ما يلي:-

- ١- دراسة (Allison Littlejohn & Niall Sclater, 1999) التي تناولت أهمية الجامعة الافتراضية في مساعدة أعضاء هيئة التدريس في التغلب على المعوقات التي تواجههم في تطوير مقرراتهم التعليمية ووضعها على الأنترنت، وذلك بالتطبيق على (جامعة كيلد الافتراضية)، والأساليب المتجددة التي تم اتباعها في التدريس والتعليم والتقييم من خلال المواقع الافتراضية الموضوع أمام المتعلمين، للاستفادة منها في التعليم الذي تقدمه الجامعة. (١٥)
- ٢- دراسة (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي وتكنولوجيا، ٢٠٠١) التي تحدثت عن صيغ ونماذج جديدة في التعليم العالي والجامعي، كمحاولة لتطوير نموذج الجامعة التقليدي في ضوء التوجهات العلمية المستقبلية التي أكدت على وجود عدة صيغ، منها للصيغة التحريرية للنموذج التقليدي للجامعة، والصيغة الانفتاحية على شرائح جديدة من الدارسين، وصيغة الجامعات التخصصية المتداخلة، وصيغة الجامعة الشاملة، وصيغة الجامعة المفتوحة، وصيغة الجامعة المنتجة، ثم صيغة الجامعة الافتراضية (١٦).
- ٣- دراسة (Birgit Feldmann & Gunter Schlageter, 2001) التي تحدثت عن مشروع جامعة Hagen الألمانية الذي بدأ عام ١٩٩٦م بعدد قليل من الدارسين وبرامج قليلة للتدريب عن بعد إلى أن تحول إلى جامعة افتراضية تستوعب أكثر من (١٠,٠٠٠) طالب، وتقدم أكثر من (٢٠٠) مقرر على شبكة الأنترنت، وعرضت لبعض خبرات التطور التي مرت بها، وتكثرت للجامعة على نطاق

المجتمع المحلى والخارجي في مجال الاتصالات والتفاعل، ومجال تشجيع الدارسين على الإبداع والتفوق، ومجال السياسة التعليمية^(١٧).

٤- دراسة (Dess Stallings, 2001) التي تناولت الجامعة الافتراضية وتنظيمات وجودها في القرن الحادي والعشرين، من خلال تناولها لتطوير التعليم الالكتروني، وحاجة المجتمع إلى التعلم في بيئة جديدة، من حيث طرق التعليم، ولقائمون بالمعرفة، والتعليم عن بعد وعلاقته بالعلومة، وسوق التعليم عبر الخط، ودور الحكومات في هذا الميدان، وكيفية تأسيس اللجان في هذه المنظومة، وأهم التحديات المستقبلية التي ستواجه هذا التعليم^(١٨).

٥- دراسة (أحمد كامل الحصري، ٢٠٠٢) التي استهدفت تحديد أنماط الواقع الافتراضي وتحديد خصائصه ومدى توفرها في كل نمط من أنماطه، والتعرف على آراء الطلاب في الإسهامات التربوية للواقع الافتراضي. وقد تم تطبيقها على عينة من طلاب كلية التربية بدمهور جامعة الاسكندرية شعبة للتعليم الأساسي، حيث اقم لهم ثلاثة برامج موجودة على شبكة الانترنت (برنامج الفيزياء- برنامج الكيمياء- برنامج الأحياء). وتوصل من خلالها إلى أنه يجب قصر استخدام الواقع الافتراضي على نطاق ضيق في مجال التعليم أو التدريب في التخصصات النادرة التي تتطلب استخدام تكنولوجيا متقدمة^(١٩).

٦- دراسة (Paul Edelson, 2002) التي استهدفت صياغة استراتيجية للتربية الافتراضية طبقاً لرؤية المتعلمين في معاهد التعليم العالي الافتراضية الذين أكدوا على أنه لنجاح التعليم الافتراضي ينبغي أن تراعى الاستراتيجية المقترحة للخبرات المتعلقة باحتياجات الطلاب في وقت الفراغ، والبدء بالخبرات البسيطة وقراءة

النتائج السابقة، وتحديد عوامل النجاح والفضل ودراساتها، ومتابعة مخرجات التعليم، ووضع مجموعة من البدائل يتم الاختيار من بينها، وفهم القيم المنظمة وعمليات التوجيه الحادثة فيه. (٢٠)

٧- دراسة (Douglas Mc-Coy, 2002) التي استهدفت فهم وتطوير عناصر السياسات المختارة للجامعات الافتراضية العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قامت بوضع أسس معيارية يتم من خلالها تصنيف هذه الجامعات، وذلك وفقا للقصص الذي أجرته حول التنوع في السياسات التعليمية المتبعة في الجامعات الافتراضية واتضح من خلالها أن معظم هذه السياسات تكاد تتفق على ضرورة تطوير خدمات التفاهم الطلابية. (٢١)

٨- دراسة (Roger Schank, 2002) التي أوضحت سبل الارتقاء بالتعليم الافتراضي، من خلال تناولها لنهضة الجامعة الافتراضية، بتوضيح مفهوميها وتشكيل التعليم على الشبكات، والمطمون القائمون بالتعليم وكيف يعلمون؟ وتوقعات الطلاب نحو هذه الجامعة، ونظرة الآخرين لخريجها وأهم اتجاهات الطلاب المستقبلية نحو ما يمكن أن يسفر عنه التعليم في هذا النمط. (٢٢)

٩- دراسة (Rolf Granow & Michael Bischoff, 2002) التي تحدثت عن قيام جامعة ليوبيك للعلوم التطبيقية في ألمانيا بتحويل برامجها إلى التعليم الإلكتروني باستخدام النت وتقديم مقرراتها عبر الخط لتصبح الجامعة الافتراضية للعلوم التطبيقية، وبدأت الدراسة بها في أكتوبر ٢٠٠١ في تخصص علوم الكمبيوتر. بعد أن تم تحديد أهداف ومهام الجامعة ونظم إدارتها والسياسة التعليمية التي اتبعتها مع طلابها ومع الجامعات التقليدية الأخرى. (٢٣)

١٠- دراسة (إبراهيم القار، ٢٠٠٣) التي استهدفت تحديد بعض الانعكاسات التي ستترتب على استخدام الشبكة الدولية في التعليم، وتحديد حجم الفجوة المترتبة بين من يملكون هذه التكنولوجيا ومن لا يملكونها، وإبراز أهم التحديات التي ستواجه المجتمع إذا لم يتفاعل مع هذه التكنولوجيا المتقدمة، وكيفية الاستفادة منها في إقامة واقع افتراضي يحاكي عالماً حقيقياً يسهل من عملية التعليم والتعلم. (٢٤)

١١- دراسة (Elena Barbera, 2004) التي تناولت الجودة في بيئات التربية الافتراضية، حيث أوضحت كيف كان لظهور الانترنت أثر كبير في تغيير الطرق التي يتم بها التعليم، بعرضها لمفهوم الجودة، وأهم المعوقات التي تحول دون تحقيقها، والأبعاد المختلفة (الكمية والكيفية) لتحقيق الجودة في تعليم الانترنت. (٢٥)

١٢- دراسة (محمد سعيد عبد الوهاب، ٢٠٠٥) التي استهدفت توصيف الجامعة الافتراضية البحر المتوسطية، التي تعبر عن مشروع مشترك بين الاتحاد الأوروبي ومجموعة من بلاد البحر المتوسط بتكلفة إجمالية (٤,٠٠٢,٣٢٢) يورو. ويتم بالمشاركة بين جامعتين من دول الاتحاد الأوروبي (الدانمارك- بريطانيا) وإحدى عشرة جامعة من دول حوض البحر المتوسط، منها جامعة عين شمس. وقد بدأ المشروع في يوليو ٢٠٠٤، ويستمر لمدة عامين يبدأ بعدها باستقبال الطلاب مع للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. (٢٦)

١٣- دراسة (وفاء مصطفى وحنان مصطفى، ٢٠٠٥) التي استهدفت وضع نموذج لإعداد المعلم وتدريبه قبل ولثناء الخدمة على استيعاب تقنيات العصر والتمكن من استخدامها مهنيًا. وذلك بتضمينها إطاراً فكرياً عرض للأدوار المتجددة للمعلم في بيئة التعليم الافتراضي، وأهم المهارات اللازمة له في ضوء هذه الأدوار. وإطاراً

تطبيقاً توصلت للدراسة من خلاله لأهم معالم النموذج المقترح لتنمية المهارات لدى معلم التعليم الافتراضي. (٣٧)

وبقراءة هذه الدراسات يتضح أن جلها قد عالج نماذج مختلفة لجامعات ومؤسسات تعليم أخذت بالتوجه الالكتروني فيما تقدمه من تعليم، سواء اتخذت النمط الافتراضي أو غيره، وقد ركزت على ما ينبغي أن يكون عليه هذا النمط من تنظيمات وأنماط، وما قد يترتب على الأخذ به من انعكاسات، وسبل تحقيق الجودة في برامج هذا التعليم. والدراسة الحالية وإن تشابهت مع هذه الدراسات في تناولها لجوانب عديدة من جوانب التعليم عن بعد، مهما كان المسمى الذي حملته هذه الدراسات، سواء فيما يتعلق بأهدافه وبرامجه وعناصره البشرية وإنعكاساته التعليمية والاجتماعية إلا أنها تمتاز عنها في عدة أمور: أولها أن الدراسة الحالية تبحث عن الفلمسة الحاكمة لهذا النمط التعليمي المستحدث، وذلك بما يتفق والبيئة المحلية ذات الخصوصية الحضارية وهو ما لم تتناوله الدراسات الأخرى، وثانيها أنها تجمع بين الإطار الفكري (النظري) والإطار التطبيقي (الميداني) للجمع بين فكر التوجيه وواقع الممارسة في عرض الرؤية الحاكمة لهذا التعليم. وثالثها أن هذه الدراسة جاءت شاملة لكل ما يتعلق بجوانب هذا التعليم من حيث فلسفته وأهدافه وضروريات الأخذ به ومقومات تحقيقه وكل هذا على ضوء من الخبرات الأجنبية في هذا الشأن. وإن كان هذا لا ينفي إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات في وضع تصوراتها المختلفة، سواء من ناحية المفاهيم أو الضروريات الكامنة وراء الأخذ به، أو في تحديد التوجهات المختلفة في الأخذ بهذا النمط التعليمي، ومن ثم في وضع التصور المقترح لمتطلبات الأخذ به في تطبيق هذا التعليم داخل المجتمع المصري.

إجراءات الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة سوف تقع إجراءاتها في معالجة المحاور الآتية:-

- ١- التعليم الافتراضي: مفهومه وضرورياته.
- ٢- فلسفة التعليم الافتراضي ومقومات تحقيقه.
- ٣- متطلبات تطبيق التعليم الافتراضي في مصر.

التعليم الافتراضي: مفهومه وضرورياته

لما كانت المعالجة الموضوعية لقضية التعليم الافتراضي تقتضى بداءة الوقوف على مفهومه لما لهذا الاقتضاء من أهمية في توضيحه، فإنه كمفهوم قد اختلفت الروى حوله، فهناك من نظر إليه على أنه نوع من التعليم المعتمد في كل عملياته على التكنولوجيا التي تستخدم الكمبيوتر في توليف خبرة صنية تجعل المتعلم لا يستطيع التمييز بين الخبرة الافتراضية والخبرة الحقيقية^(٢٨) أو التي تسمح له بالذهاب وراء شاشة الكمبيوتر والدخول في عالم افتراضي، يشعر معه أنه يندمج في هذا العالم، ويتفاعل معه وذلك باستخدام الانترنت، وبدون الاتصال وجها لوجه، واستخدام تقنيات التوجه الذاتي لتلقى وتعلم المعلومات وفقاً لمعدلهم، وفي الأوقات والأماكن الملائمة لهم^(٢٩).

واعتماده على التكنولوجيا المتقدمة جعل البعض ينظر إليه على أنه مرادف للتعليم الإلكتروني، ومنهم (ربيعة خليفة، ٢٠٠٥) الذي أكد على أنه نوع من التعليم الإلكتروني، يشير إلى إمكانية تعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الانترنت والتقنيات المتعددة^(٣٠) أو أنه أحد أشكال التعليم عن بعد، مثل رؤية (محسن خضر، ٢٠٠٣) الذي أكد على أنه نوع من التعليم عن بعد يعرف على أنه "عملية اكتساب

المهارات والمعرفة خلال تفاعلات مدروسة مع المواد التعليمية التي يسهل الوصول إليها عن طريق استعمال برنامج التصفّح ^(٣١) يتم استخدامه لمواجهة العديد من المشكلات والمعضلات التي يواجهها التعليم التقليدي، بإعتباره يمثل الجيل الخامس من أجيال التعليم عن بعد، الذي بدأ بالتعليم بالمراسلة The Correspondence المعتمد على المادة المطبوعة واستخدام المراسلات البريدية، ومروراً بالتعليم باستخدام الوسائط المتعددة The Multi- Media المطبوعة والأشرطة المسموعة والمرئية، والتعليم باستخدام البث التلفزيوني الفضائي T.V. Transmssion Ria Satellite، والتعلم المرن The Flexible Learning الذي يجمع الوسائط المتعددة التفاعل Interactive Multimedia التي تقوم بتخزين الرسائل على شبكة الانترنت حتى يكون المستقبل جاهزاً لقراءتها، ثم التعلم المرن الذكي Intelligent Flexible Learning الذي يستهدف استثمار خصائص الانترنت والشبكة Web ويتضمن وسائط متعددة تفاعلية على الخط On-line، والقدرة على الدخول لمراكز التعليم، كما يستخدم شبكات الاتصال بواسطة الكمبيوتر عن طريق نظم استجابة آلية. ^(٣٢)

ولكون هذه الأجيال تتوافر غالبيتها في أعلى مراحل السلم التعليمي في معظم المجتمعات، فإن التعليم الافتراضي قد ارتبط ارتباطاً واضحاً بالتعليم العالي، وأصبح ينظر إليه على أنه أحد صيغ إعادة هيكلة الجامعات، فجاءت تعريفاته مرتبطة بما يستخدمه من تكنولوجيا في كل ما يدور بداخله، مثل تعريف (Anonymous, 2000) الذي أكد على أن التعليم العالي الافتراضي هو "التعليم الذي يقدم فرصاً تعليمية إلى الطلاب من خلال استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوصيل برامج ومقرراته وتقديم الدعم التعليمي، وفي كافة مجالات الأنشطة الأساسية التي يقدمها (الإدارة- التسويق- تسجيل الطلاب- دفع المصروفات، إنتاج وتوزيع وتطوير المواد التعليمية، وإلقاء المحاضرات،

وتقديم النصيح، وتقييم الطلاب والامتحانات^(٣٣). وروية (Roger Schank, 2002) التي أكد فيها على أنه التعليم الذي يتم باستخدام البريد الإلكتروني والشبكة العنكبوتية والاتصال التفاعلي الثنائي باستخدام برامج الفيديو ذي الكثافة العالية، ومن خلال القنوات والأقمار الصناعية^(٣٤) بل وذهب البعض إلى أنه قد ثبت من دعم التعليم العالي التقليدي وسيظل محاكياً له مثل رؤية (عادل سلامة، ٢٠٠١) حيث نظر إليه كنوع من التعليم العالي عن بعد، يحاكي التعليم التقليدي بما يتميز به من سرعة فائقة وقدرة عالية على الاتصال والتفاعل مع الطلاب في جميع أنحاء العالم، وبما يحققه من استقلالية لهم، نتيجة اعتماده استراتيجية تعليمية تتمركز حول المتعلم^(٣٥).

وبهذا الشكل يتضح أن التعليم الافتراضي يعبر عن أحد صيغ التعليم عن بعد، ويعتمد على تكنولوجيا متقدمة كوسيط رئيسي في إتمام عمليات التعلم الحادثة فيه، ويتم من خلاله التقليل من كثير من العيوب التي يواجهها التعليم التقليدي، ويمكن المتعلم فيه من اكتساب المعلومات والمهارات بطريقة ذاتية، لما يتميز به من مبادئ من أهمها:

١- المرونة التعليمية Flexibility التي تتيح للطلاب أن يراجع دروسه أو يتلقاها خلال فترات تتغير وفق ظروفه ووقته، بالشكل الذي يعني كسر الحاجز الزمكاني، حيث يتيح هذا التعليم للطلاب أن يتلقى رسائل من أي مكان في العالم على عنوان غير ثابت هو بريده الإلكتروني الذي يمكن أن يفتحه في الصباح أو في الليل، في المنزل أو من خلال جهازه المحمول أو في مقهى للإنترنت. فيصبح عنوانه هو بريده الإلكتروني، بينما هو يتغير أو يتجول.

٢- الملاءمة التعليمية Convenience التي تشير إلى ملاءمة هذا التعليم لظروف من يعمل من المتعلمين، وملاءمته لرغبات واحتياجات العلم والمعرفة بالكيفية التي تناسب

المتعلم وتعينه على تحقيق غاياته الشخصية، وملاءمته العالمية باعتباره تعليماً كونياً Globality نتيج المستحدثات التكنولوجية المستخدمة فيه فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم في كافة مجالات العلوم، وملاءمة مستحدثاته التكنولوجية التي يعتمد عليها لتحقيق الجودة في كل عملياته.

٣- التنوع Diverlity الذي يعكس تنوعاً في الأحاسيس وتعدداً في المشاعر لدى المتعلم في التعليم الافتراضي من وقت لآخر ليقضى على ما قد يتسرب إليه من ملل، ويعكس تنوعاً بين المتعلمين من حيث الأعمار، والمستويات الدراسية والثقافية، والخبرات، والدوافع، والاحتياجات التعليمية. كما يعكس تنوعاً في البرامج التي يقدمها كي ينتج نوعاً من التكافؤ Equity بين المتعلمين أياً كانت بيناتهم ومستوياتهم الاجتماعية.

٤- الفرد Individual الذي يشير من ناحية إلى أن للتعليم يتم بطريقة فردية، يقوم الفرد فيه بمعرفة حالته وضبط إيقاعه، ومن ثم التخطيط لعمليات تعلمه بعلم وفهم، كي يبذل جهده حسب طبيعته بناءً على ما يوجد عنده من خبرة، ومن إجابة في التعامل مع الكمبيوتر والانترنت، ومن قدرة على التفكير العلمي، ومن الجمع بين إرادة التعليم وإرادة الذات. ومن ناحية ثانية إلى ما يتمتع به من خصوصية Privatisation نتيجة أن النظام المتبع في التعليم الافتراضي يعامل طلابه حسب قدراتهم الذاتية، بصورة تحفظ لكل طالب خصوصيته في بريدته الإلكترونية أو في رقمه الخاص.

٥- الفعالية التعليمية التي تولد شعوراً ينتاب المتعلم بأنه أكثر تأثيراً وتأثراً ويزيد من التفاعل النشط Interactivity عنده، ومن الحيوية التي تمكنه من الاتصال الجيد مع من يرغب، وبالشكل الذي يساعده في إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات

المباشرة عنده، ويكسبه مهارة إدارة النقاش مع غيره، ويزيد من تبادل الخبرات مع الآخر، ويحسن مفهومه عن ذاته وعن تعلمه.

٦- الاقتصادية في التكلفة نتيجة أنه يوفر نفقات الدراسة والتنقل من بلد إلى آخر والإقامة فيها من أجل تحصيل العلم من ناحية، ولا يحتاج من ناحية أخرى إلى بناء منشآت ضخمة، لاستخدامه لمرافق مؤسسات تعليمية قائمة بالفعل، ولأن الجزء الأكبر في ميزانيته يخصص لتغطية نفقات إعداد البرامج الدراسية ومكافآت هيئات التدريس والإداريين.

ولا شك أن تعليمياً تحكمه هذه المبادئ هو تعلم يستطيع أن يسهم في التغلب على كثير من الحواجز والعقبات التي تحول دون التعلم من الخبرة المباشرة، فهو يقرب المسافات بدرجات كبيرة، وينقل المتعلم إلى حيث يريد وفقاً ليريد، وهو ما جعله يختلف عن التعليم العالي التقليدي. ففيه يتحول التعليم من الجمعي إلى الفردي، ومن مفردات أحادية للتعلم إلى متعلمات متداخلة، ومن تدريب على معارف ومهارات شكلية إلى بناء اتجاهات موجبة نحو التعلم بالعمل، ومن انفصال المحتوى التعليمي إلى إحيائية جزئياته وتفاعلها مع غيرها، ومن اعتماد على التلقين إلى حركة نشطة لقدرات المتعلمين، ومن تركيز على مصدر وحيد للمعرفة إلى وسائط متعددة، متباينة ومتطورة. ومن برامج دراسية جامدة إلى برامج مرنة ومتحركة، ومن سيادة مطلقة لسلطة المعلم إلى تكامن مع جهود متنوعة، ومن مسارات تعليمية مقيدة إلى مسارات تعليمية مفتوحة ومتعددة الأساق، وتحكم فيها قواعد التخصص والعقلانية والواقعية والديناميكية والكفاءة والبروز بعيدة المدى.

وكلها أمور تؤكد وجود حاجة ضرورية للتفاعل مع هذا النمط التعليمي، يأتي في مقدمتها:-

(١) الصلاحيات الافتراضي ضرورة اقتصادية

بعد الأخذ بالتعليم الافتراضي من الضروريات الاقتصادية المهمة التي يحتاجها المجتمع، ذلك أنه يمكن بواسطته استعادة الأموال التي تنفقها فئة من أفراد المجتمع حين إرادة استكمال تعليمها في الخارج في شكل رسوم دراسية ومصروفات للإقامة والعلاج والتنقل والتأمين، أو حتى شكل الرسوم المرتفعة نظير الالتحاق ببرامج التعليم الافتراضي التي تقدمها الجامعات، بالصورة التي تسهم في تطوير ورفع المستوى العلمي للجامعات القائمة من ناحية، واستثمار هذه الأموال والاستفادة منها في إقامة بنية تحتية تمثل رصيداً وقوة حقيقة ينطلق منها المجتمع نحو العصرية والتقدم المنشود.

كما أنه يمكن أن يكون أداة ترشيد في الأموال التي يتقاضاها الأساتذة في التعليم التقليدي، والذي يحتاج إلى أعداد متزايدة منهم لمقابلة الاحتياجات المتزايدة من الطلاب؛ ذلك أن استاذاً واحداً يستطيع من خلال التعليم الافتراضي أن يلقى المحاضرة أمام أكبر عدد من الطلاب على مستوى العالم في وقت واحد، سواء كانت مباشرة أو تم تسجيلها، بالشكل الذي يمثل توفيراً في النفقات وفي التكلفة، خاصة مع تأكيد الدراسات العلمية المتخصصة أن التكلفة ترتفع في التعليم التقليدي ذي الأعداد القليلة، في الوقت الذي تنخفض فيه في التعليم الافتراضي ذي الأعداد الكبيرة.

ومعنى هذا أن التعليم الافتراضي يستطيع أن يوفر التعليم المالي للشرائح التي حرمتها بعض الظروف من استكمالها، وتأهيلها مهنيًا لتحسين وضعها الاقتصادي، ومساعدة الأفراد على الجمع بين التعليم والعمل، وتقديم برامج تعليمية وتدريبية مبنية على

الاحتياجات الحقيقية للمجتمع والتي قد تشهد كثيراً من التغيرات في المستقبل، حيث قد يغير الفرد مهنته أو يطورها، ويصبح في حاجة إلى إعادة تأهيل أو تدريب أو تحديث لمعارفه، وهو ما يفرض توفير تعليم تتمدد مجالاته، وتتوسع مداخله ليغطي كافة احتياجات سوق العمل. وهذا ما عبر عنه رئيس وزراء بريطانيا (توني بلير) بقوله "إن التكنولوجيا قد أحدثت انقلاباً في أسلوب عملنا، وهي الآن تستخدم في تحول التعليم، والأفراد لن يكونوا مؤثرين في عالم الغد إذا لم ندرّبهم على مهارات الأسس. ولا يجب تجاهل المعلمين للأدوات التي يستخدمها المهنيون الآخرون. وهي تنيرت تدعوا إلى تعليم وتدريب المتعلمين بمهارات جديدة، تستوعبها التغيرات الفجائية لسوق العمل".^(٣٦)

فسوق العمل قد ساهم حدوث تحول كبير في العمل من قطاع الموارد إلى قطاع الخدمات، وانكماش العمل في الحكومة وقطاع الأعمال في مقابل نمو نسبي في القطاع الخاص، وزيادة في قطاع العمل غير النظامي، وانخفاض في التوظيف مدى الحياة والأمن الوظيفي، وارتفاع المطالبة بمحو الأمية الكمبيوترية، وزيادة في أدوار الوظائف التي تتطلب مستويات عالية من المعرفة، وثقافة تؤكد على جودة المنتج والعمل الجماعي ومرونة العمليات. وكل هذا جعل الطلب على العمالة المؤهلة يتغير صعوداً وهبوطاً وسط ما يفترضه عالم الأعمال الافتراضي الذي أصبح يتطلب مهارات ومعلومات متقدمة في مجال عمل الكبار، وهو ما أدرّكه كثير من الجامعات الافتراضية التي وفّرت فرصاً واسعة من خلال الانترنت والوسائط المتعددة كما سيبيرز في التوجهات التربوية الحديثة في هذا الميدان.

وتتأتى الضرورة الاقتصادية للتعليم الافتراضي كذلك من تعاظم الأهمية الاقتصادية للمورد المعرفي، والتي تظهر في زيادة نقل العمالة للذهنية، وضخامة العائد الاستثماري

نتيجة الاعتماد على التكنولوجيا، وزيادة مساهمة عائد قطاع المعلومات في الناتج المحلي، ونمو الإنفاق العالمي على هذه التكنولوجيا، وظهور ما يعرف باقتصاد الإنترنت، وجعل المعرفة أهم عامل في التنمية الاقتصادية. فقد خلص الدراسة الصادرة عن OECD والبنك الدولي إلى أن معدلات النمو بعيدة المدى في الاقتصادات تعتمد على المحافظة على قاعدة المعرفة وتوسيعها، حيث تنشأ ملايين المهن المرتبطة بالمعرفة في مختلف الفروع العلمية والتخصصية، وأصبحت تتطلب تعليماً عالياً فالتت سرعتها نمو تلك المهن التي تشترط تعليماً أقل، وهو ما جعل النمو الاقتصادي عملية تراكمية للمعرفة أكثر من كونه تراكمياً للرأسمال. إذ في اقتصاد المعرفة ترتقي الإلكترونيات والوسائط المتعددة والاتصالات البعيدة إلى مستويات ربحية إنتاجية مهمة في العديد من القطاعات. (٣٧)

ويكفي للتدليل على ذلك أن الهند قد أسست نهضتها العلمية والتكنولوجية الحديثة في ظل سياسة الاعتماد الذاتي التي أدت إلى النهوض بالتعليم الإلكتروني والتطوير السريع لمراكز البحث والتطوير، جعلها في ظرف عشر سنوات تتجح في تحقيق عائد من وراء صناعة البرمجيات الإلكترونية قدره (٦,٣) مليار دولار في عام ٢٠٠٢، والمتوقع أن يصل إلى (٥٠) مليار دولار عام ٢٠٠٨. ولأن شركة (Web CT Inc) من الموردين الأساسيين لبرامج تصميم المقررات على الشبكة قد منحت خلال أربع سنوات لحوالي (٢٢٠٠) مؤسسة في (٨١) دولة ترخيصاً لاستخدامها برمجها، بما يصل إلى إجمالي أكثر من عشرة ملايين رخصة للطلاب، وإلى نشأة سوق للتعليم العالي بلغ (١٨) مليون دولار عام ٢٠٠٣ (٣٨) وهي بهذا تستقبل أعداداً كبيرة من الراغبين في مواصلة التطبيق ممن لم يستوعبهم التعليم التقليدي، وهو ما يجعل من للتعليم الافتراضي حلقة اجتماعية.

(٢) التعليم الافتراضي ضرورة اجتماعية

تعد الضرورة الاجتماعية من الضروريات المهمة للأخذ بالتعليم الافتراضي في مواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم التقليدي، ذلك أن مؤسسات التعليم العالي القائمة التي تمارس عليها ضغوط لتفتح أبوابها لأكبر عدد من المتقدمين إليها، تواجه بمشكلات تتلخص في محدودية قدرتها الاستيعابية، وقلة وجود فرصة لاستيعاب مقابلة الطلاب عليها، والتعليم الافتراضي يمكنه الإسهام في حل هذه المعضلة، باعتباره يتيح الفرص أمام هذه الأعداد للاتحاق ببرامجه وتخصصاته المختلفة، سواء للذين يحتاجون إلى تهيئة أنفسهم لسوق العمل، أو يعملون وفي حاجة لتطوير معارفهم وتنمية قدراتهم ولكنهم لا يستطيعون الالتحاق بالتعليم التقليدي لبعد المسافة أو عدم القدرة على ترك العمل، أو للذين يرغبون في تنمية ذاتياتهم بما يتفق وتطلعاتهم التي تدفع الحراك الاجتماعي لهم، بمساعدتهم على الانتقال من وضع إلى وضع آخر أكثر تطوراً وتقدماً.

وتظهر هذه المعضلة من وجود بعض المؤشرات التي تؤكد زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، سواء في مرحلة الليسانس أو البكالوريوس أو في مرحلة الدراسات العليا، من مثل زيادة إقبال الإناث على الالتحاق بهذا التعليم، بحيث أصبح يشكأن الغالبية العظمى من الطلاب في معظم مؤسساته، وسمى الكثير من الأفراد الذين لم يكملوا تعليمهم العالي إلى الالتحاق به، بالرغم من قلة وفائدهم بالشروط التقليدية التي تؤهلهم للاتحاق به، ورغبة كثير منهم في تحديث معارفهم أو تطوير مهاراتهم بما يتفق والتغيرات المعاصرة في طرق وأساليب العمل، إضافة إلى رغبة بعضهم في الجمع بين الدراسة والعمل بعيداً عن الانقطاع التام للكمال للدراسة.

ومؤشرات على هذه الشكالة تريد من مضاعفة أعباء التعليم الافتراضي، والنظر إليه على أنه من الخدمات الإنسانية على المستويين الفردي والمجتمعي التي يمكن من خلالها الإسهام في اقتحام سبل جديدة لمستقبل أفضل للفرد والمجتمع، وتطوير الطاقات وإعطاء التوجيه والمشاركة، والإسراع في تنفيذ رغبات الآخرين من استشراف المستقبل، ومضاعفة مهامه في التقليل من اتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وبين استهلاك المعرفة والمشاركة في إنتاجها، خاصة مع سهولة استخدام التكنولوجيا المعاصرة بين فئات كثيرة، نتيجة لانتشار مقاهي الانترنت لدخل المجتمع، والإقبال على شراء الأجهزة الحاسوبية، وتحرك القوازل التكنولوجية المنقلة إلى الأماكن النائية غير القادرة على شراء أو توفير حاسبات ومعدات اتصال غير مجهزة بشبكات المعلومات.

وللتعليم الافتراضي من هذه الزاوية يعد من الأولويات المهمة في التصدي للمخططات المقصودة لقتل المجتمع معلوماتياً واتصالياً، ولإضعاف قدراته الذاتية في التطوير التكنولوجي للمعلوماتي، حتى لا يظل المجتمع راضخاً تحت ربة التبعية، وحفاظاً على أمنه القومي، وتجاوياً مع ما أشار إليه (نبيل علي، ١٩٩٤) من معايير يتم من خلالها الحكم على انتقال المجتمع إلى مجتمع المعرفة، وهي:-(٣٩)

- ١- المعيار التكنولوجي وتصبح فيه تكنولوجيا المعلومات مصدر القوة الأساسية، ويحدث انتشار واسع لتطبيقات المعلوماتية في المكاتب والمصانع والتعليم والمنزل.
- ٢- المعيار الاجتماعي ويتأكد فيه دور المعلومات كوسيلة للارتقاء بمستوى المعيشة، ونشر الوعي بالكمبيوتر والمعلومات، ويتاح للعامة والخاصة معلومات على مستوى عال من الجودة، وبحيث تكون هناك فعالية في التواصل المعلوماتي بين مؤسساته وأفراد.

٣- المعيار الاقتصادي وتبرز فيه المعلومة كعامل اقتصادي، سواء كمورد اقتصادي أو كخدمة أو سلعة، أو كمصدر للتنمية المضافة، أو كمصدر لإيجاد فرص جديدة للعمالة.

٤- المعيار السياسي وفيه تؤدي حرية المعلومات إلى تطوير وبلورة العملية السياسية، وذلك بمشاركة أكبر من قبل الجماهير وزيادة معدل إجماع الرأي.

٥- المعيار الثقافي ويتم فيه الاعتراف بالقيم الثقافية للمعلومات، كاحترام الملكية للذهنية، والحرص على حرمة البيانات الشخصية والصديق الإعلامي والأمانة العلمية.

وفي ضوء هذه المعايير لا تنفك الحاجة الاجتماعية للتعليم الافتراضي عند حد كونه خدمة تعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم العالي وما زال لديهم طموح في تنمية أنفسهم وتحسين مستوياتهم في الجوانب التعليمية أو الاجتماعية أو المهنية، وذلك بتوفير ظروف تعليمية ملائمة ومناسبة لحاجات المتعلمين للاستمرار في التعليم، بل يجب أن يتعداه لأن يصبح وسيلة لإبعاد الأفراد عما يمكن تسميته بالانسحاب الاجتماعي، الذي قد يتخذ شكل الانسحاب الداخلي المتمثل في الاعتزال النفسي، أو شكل الانسحاب الخارجي والمتمثل في الاعتزال عن المجتمع، والأول قد يجعل الأفراد غير مباليين، عازفين عن للمشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية وغيرها. أما الثاني فقد يدفعهم للهجرة إلى خارج الوطن، والنظر إليها على أنها المخرج الأساسي لكثير مما يعانونه من مشكلات، والبدل الملائم لتحقيق آمالهم وطموحاتهم الذاتية في المستقبل.

(٣) التعليم الافتراضي ضرورة مستقبليّة

بعد التفاعل مع المستقبل من الضروريات العصرية المهمة التي تتطلب الأخذ بالأنماط التعليمية المتجددة التي تأخذ بالمجتمع نحو التفاعل مع معطيات العصر المختلفة، وأداة أساسية لفهم الحاضر وإدارة أزماته ومشكلاته، وذلك بإحداث تغييرات جذرية في

أهدافه ومضامينه، تترجمها تربية متجددة، تستلهم الماضي بمنجزاته، وتمد بصرها إلى المستقبل فتسبقه، ليتعلم الإنسان من خلالها كيف يفكر وليس فقط فيما يفكر. ويتعلم كيف يتعامل مع التغيرات السريعة ومايصاحبها، يقود عملياتها ليستكشف ما فيها ويستقرئ ما بها من تحولات علمية وتكنولوجية، تظهر في التحول من عصر مصادر المعرفة إلى عصر تعدد ما وراء المعرفة وما بعدها، ومن المعلوماتية إلى عصر المعلومات الغزيرة، ومن التكنولوجيا إلى عصر التكنولوجيا فائقة التقدم، ومن الفضاء إلى عصر السموات المفتوحة، ومن عصر الاتصالات السريعة إلى عصر ثورة الاتصالات.

وهي تحولات تفرق المستقبل بالتكنولوجيا العصرية التي يؤكد الواقع أن (٩٥%) منها لم تكتشف بعد، وأنها ستكون أضعاف ما تم اكتشافه في القرن العشرين، وسيطلب التعامل معها الاعتماد على الذكاء الاصطناعي وأجهزة الحقيقة الافتراضية، بقصد وضع اختيارات وتصورات لا يمكن التنبؤ بها، والتي ستكون رقمية وذات جودة عالية. وذلك باعتبارها علم لتحصب المستقبلي الذي يستوجب التخطيط للمستقبل في شتى مجالات الحياة على أسس أن طرائق التكنولوجيا العلمية أصبحت لها قدرة التنبؤ على استشراف المستقبل، والمشاركة في صنع الحضارة العالمية المعاصرة.

ولتوجه نحو للتعليم الافتراضي يعد أحد أهم الآليات تحقيق هذه المشاركة باعتباره يقوم على تغيرات تعليمية تكون مواكبة للتغيرات العصرية، يتم من خلالها تكييف وتحسين نوعية البناء التعليمي العالي لينال مع واقعه المحيط بما فيه من متطلبات متجددة نتيجة للتطور التكنولوجي والاتصالي، خاصة وأن هناك من الدراسات ما يؤكد أن الجامعات التقليدية في عام ٢٠٢٥ ستكون شيئاً من الماضي، وستحل محلها اتحادات لمؤسسات من مقدمي المقررات، مع نظم توصيل تخطي الفصل الدراسي التقليدي في

مجتمع معرفي عالمي، إلى فصول افتراضية يدخلها المتعلم في الوقت الذي يريده وفي المكان الذي يختاره^(١٠)

وعليه فإن للتعليم الافتراضي بعد ترجمة لهذا التوجه المستقبلي الذي ينظر إلى اعتبار الشبكة المعلوماتية بنكا للمعلومات والبيانات تقدم بأشكال متعددة، ويتم التنفيذ إليها عن طريق أدوات هذه الشبكة كالانترنت وغيره، حيث إن التعليم المبني على الشبكة يستفيد من طريقة معالجة البيانات، بزيادة كم المعلومات التي يتفاعل معها الفرد، واختصار المسارات التي يسلكها للحصول عليها، على أساس من أن هذه الشبكة هي الطريق السريع للمعلومات Information Super High Way تلك التي تحجز مكانا للمجتمع في عصر سمته القوة والقدرة العلمية الفائقة المتمثلة في ثورة المعلومات. تقول عالمة الأنثروبولوجيا الثقافية (Jennifer James) "إن للمجتمع الذي سيحقق النجاح في المستقبل هو الذي يستخدم المعلومات بكفاءة عالية ... خاصة وأن المجتمعات أصبحت تشهد تزايداً في أعداد المهنيين أصحاب الحقائق Portfolio Professional الذين يستطيعون مباشرة العمل من منازلهم والعمل في أي مكان من العالم"^(١١) وهو ما أكدت عليه وثيقة "التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل" الصادرة عن اليونسكو عام ١٩٩٨م، حين ذهبت إلى ضرورة التلازم بين للتعليم العالي وعالم العمل، بمزيد من توثيق الروابط بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات العمل المختلفة، تلبية لاحتياجات الأخيرة، وما تتطلبه من مواصفات مستقبلية في خريجي الأولى.

وبقراءة هذه الضروريات (الاقتصادية- الاجتماعية- المستقبلية) التي تكمن وراء الحاجة المجتمعية للأخذ بالتعليم الافتراضي، يتضح أنها حاجة تربوية وتعليمية في المقام الأول، من شأنها أن تقلل من المثالب التي يعانيها التعليم التقليدي القائم وذلك إذا ما تم

توضيح الفلسفة التعليمية التي تحدد اتجاهات ومعارف العملية التعليمية في النمط الافتراضي، لأن الأخذ به دون فلسفة واضحة سيحطه يكابد ما كابد منه غيره من أسوان التعليم الأخرى، ويؤدي إلى اضطراب الدفاع المغذي للعملية بكاملها.

فلسفة التعليم الافتراضي ومقومات تحقيقه

تشكل الفلسفة التربوية الواضحة المنطلقات الأساسية والموجهات الحاكمة لأي نظام تربوي وتعليمي، ومن ثم لكافة مؤسساته وعملياته وأنشطته، خاصة إذا ما حددت على أساس الواقع القائم والتصورات المستقبلية المتصلة بطبيعة كل من الفرد والمجتمع والكون والقيم والأخلاقيات السائدة والمعرفة وطرق اكتسابها التي تؤكد نشر ثقافة الامتياز، ومحفزات التعليم مدى الحياة، وتدعم النهوض بمجموعة مترابطة من المسارات تيسر الجمع بين التعليم والانشغال بمتطلبات الحياة، وتوجد معايير محددة ووضوابط دقيقة للنهوض بجوانب التكوين، وتستنبط قواعد وتقنيات مستحدثة لتقديم المردود وتحسين النواتج، بالدخول في شبكة من العلاقات عن طريق التكنولوجيا الحديثة في الاتصال، وتوفير فرص الارتقاء إلى أفضل البرامج وأحدث الطرق في التعليم والتعلم.

وأما كان التعليم الافتراضي أحد صيغ التعليم العالي التي يتم السعي للأخذ بها، كان لا بد له من فلسفة واضحة تخدم هدف التنمية داخل المجتمع، وتقف على حاجة أفراد ومتطلباته واتجاهات العصر الذي نعيشه، وما يتسم به من تحولات اجتماعية وثقافية وغيرها، على أساس أن فلسفة أي تعليم تشتق من الفلسفة التربوية السائدة والتي تشق بدورها من الفلسفة العلمية للمجتمع، باعتبار التعليم نظاماً ضمن نظام أكبر له جوانبه المختلفة، ولا بد له من أطر فكرية تقوم على قاعدة السلوك فرع من التصور، حيث لكل أساسه الفكري، وما من تعليم إلا وله الأساس الفكري الذي يحركه ويحكم توجهاته.

والتوجهات الفكرية الحاكمة لتعليم الافتراضي تنطلق من فلسفة التعلم الذاتي Self Learning وتعليم الدارس كيف يعلم نفسه بنفسه من خلال الحاسب الشخصي وشبكة الانترنت وغيرها، هذا التعلم الذي يعد أحد أهم استراتيجيات تعليم المجتمع في القرن الجديد، ذلك أنه في الوقت الذي نتراكم فيه المعرفة وتتضاعف بالصورة التي يستحيل على المؤسسات التعليمية تعليم الأفراد كل شيء، فإنه ليس أمامهم إلا أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، تحقيقاً لمستويات أفضل من النماء والارتقاء، وذلك باستخدام وسائل معينة وأساليب تكنولوجية متقدمة يعتمد عليها التعليم الافتراضي وفق استراتيجية تتضمن عدة نشاطات تعليمية، تعين الإنسان على تعليم نفسه بنفسه، وعلى اكتساب القدرة التي تسمح له بتحقيق ذاته، وتضمن له استمراريته في التعليم مدى الحياة.

فالتعليم الافتراضي قد تجسد فيه فكرة التعليم المستمر مدى الحياة Long life Instruction الذي يمثل ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها في ظل ما يفرضه العصر من متطلبات ومتغيرات جديدة، حيث يتيح لأي فرد أن يلتحق به في الوقت الذي يراه مناسباً لظروفه، لتطوير معارفه باستمرار، وإعادة ضبط تقنياته ووسائله من أجل مردود تربوي أفضل، ونتائج معرفية أحسن تؤدي إلى تكوين فرد قابل لتحمل المسؤولية والمساهمة في بناء نفسه وسط متغيرات متسارعة تحتم زيادة التأهيل وإعادة التعلم والتطوير المستمر، بإيجاد بيئات تعليمية متجددة، تتحكم فيها نظريات تتناغم ومبدأ التعلم من المهد إلى اللحد، الذي لا يعني مزيداً من المؤسسات والمناهج والشهادات، بقدر ما يعني شخصاً يستطيع أن يتعلم في الوقت الذي يحتاجه وفقاً لمبدأ التعلم حسب الطلب

Learning Ondemand

ومعنى هذا أن التعليم الافتراضي يعكس فلسفة تربوية يسعى من خلالها المتعلم إلى استمرار تطوره التعليمي متى دعت الحاجة إلى ذلك، توكباً مع مستجدات العصر، وتلبية لاحتياجات المجتمع وحل مشكلاته الناجمة عن هذه المستجدات، والتي قد تتطلب أن يعود المتعلمون إلى مؤسسات التعليم العالي لاكتساب معارف جديدة، وتعلم مهارات يحتاجون إليها خلال حياتهم المهنية، كي يبقوا على تفاعل مع المبتكرات وفق رؤية جديدة لسياسات التعليم والتدريب باعتبارها عنصراً للتمتية القائمة على أساس المعرفة. تلك التي نظر إليها مشروع الاتحاد الأوروبي للتعليم مدى الحياة EULL، وبرنامج سقراط ولينارو Socrates & Leonardo Project. لزيادة الوعي لدى دول الاتحاد بأهمية التعلم مدى الحياة، على أنها شجرة قد أورقت معارف المعرفة، التي تعين التربية على القيام بها، مثل فلسفة المعرفة، ونظرية المعرفة، وهندسة المعرفة، وعلم اجتماع المعرفة، وعلم نفس المعرفة، وفنون المعرفة^(١٧). وتتطلب فلسفة الاستمرارية في التعليم من المتعلم ألا يقف تعليمه عند مرحلة عمرية واحدة في التعليم، بل لا بد له من تدريب مستمر وتدريب تحويلي وتدريب على التعلم طوال عمر الإنسان من خلال برامج تعليمية عصرية تتيح فلسفة للتعليم المفتوح.

ولي هذا للتوجه قد ينظر إلى الفلسفة الحاكمة للتعليم الافتراضي على أنه يمثل مرحلة من مراحل التطور في التعليم العالي، تتيح الفرص أمام المعلم والمتعلم بآلية الحواجز التي تتمثل في القبول والمكان والأسلوب والأفكار، وتحدث تغييرات أساسية في العلاقة التقليدية بين المعلم والمتعلم، ليستجيب الأول من خلال نظم التدريس والتربية لحاجات ومتطلبات الثاني في إطار المجتمع المحلي وغير المحلي الذي يعيش فيه، وذلك بهدف إيجاد بيئة تهيئ تحقيق فلسفة تعليمية تساعد على التفاعل الجيد بين أطرافه ومقوماته التي يستطيع من خلالها المتعلم أن ينفذ على أكثر من تخصص، ومن ثم

مشاركة أكثر من استاذ في إيفادته، بالشكل الذي يزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وزيادة الميل نحو التعلم، واكتساب القدرة على التفكير التعاوني وحل المشكلات.

وأيا كانت التوجهات الحاكمة لفلسفة التعليم الافتراضي فإنها لا تخرج في مجملها عن كونها ترجمة لفلسفة للتعليم عن بعد التي أصبحت تعتمد على شبكات الحاسبات الالكترونية في توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الأفراد، وتخفيض كلفتها بالمقارنة مع نظم التعليم التقليدية، باعتبارها فلسفة تؤكد حق الأفراد في اغتنام الفرص التعليمية المتاحة وغير المقيدة بوقت ولا بقعة من المتعلمين وغير المقصورة على مستوى أو نوع معين من التعليم، كما أنه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم بوسائط تعليمية متقدمة، قد تكون بطريقة متزامنة (المعلم والمتعلم في وقت واحد)، أو بطريقة غير متزامنة عبر الانترنت باستخدام الويب أو البريد الالكتروني.

والتعليم الافتراضي الذي يتخذ الشكل غير المتزامن يعبر في فلسفته عن شكل تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم، من خلال تواجده الفيزيقي مع المتعلمين في حجرة دراسية واحدة، وإن خضع لتنظيم معهدي Institutional Organization يحدد مكانة الوسائل التقنية في العملية التعليمية، وتحقيق الاتصال بين المعلم والمتعلم دون الالتقاء وجها لوجه، بالصورة التي تساعد في الوصول إلى شرائح مختلفة تتفاوت أعمارها وتباين خصائصها مما يترجم مفهوم ديمقراطية التعليم إلى واقع مشاهد، وتلبية حاجة المجتمع من المؤهلين في مختلف التخصصات، مما يساعد في سد حاجاته وتوفير الكوادر المطلوبة، وتوفير فرص الدراسة والتعليم المستمر لمن تعوزهم قدراتهم أو إمكانياتهم عن ذلك في إطار أشكال التعليم التقليدي، نتيجة قلة التكلفة وضآلة

التفقت التي يسئلزمها، وتمكين العاملين من ملاحقة أشكال التقدم والإمام بأحدث الاتجاهات في تخصصاتهم بما يوفره من فرص الالتحاق ببرامج التدريب، ودعم الاستقرار في المجتمع بما يوفره من فرص التعليم أمام القطاعات البعيدة عن مناطق الدراسة، والمساهمة في تطوير المجتمع تقنياً. (١٣)

وبقراءة ما جاء في هذه الفلسفة وتأمل اتجاهاتها المختلفة يتضح أنه مهما كان توجهها الحاكم لها (ذاتياً- مستمراً- مقترحاً- عن بعد)، فإنها تأتي انعكاساً للتغيرات الواسعة في المفاهيم التعليمية التي أحدثتها ثورات ثلاث أدت إلى ظهور فلسفات تعليمية جديدة تهدف إلى التحرر من القيود والشكليات القديمة والاستفادة مما أحدثته هذه الثورات، وترتكز على فلسفة تعليمية غير محدودة الزمان والمكان، المحرك الرئيسي وراءها هو شبكة الانترنت، ويتم من خلاله التأكيد على أبعاد الفلسفة الحاكمة له وهو ما يمكن توضيحه في النقاط الآتية:

(١) الثورة المعرفية وفلسفة التعليم الافتراضي

أحدثت الثورة المعرفية تحولاً شديداً في المفاهيم والأشكال التعليمية داخل المجتمعات جعلت أفرادها ينظرون إلى المستحدث منها نظرة متعمقة لتحليل أبعادها وجوانبها المختلفة، رغبة في استيعاب ثمارها في ترقية الأفراد والمجتمعات، نظراً لما نمثله المعرفة من قوة؛ إذ مع التمدد المعرفي وتعدد مصادر التعامل معه يصبح من حق كل فرد أن يعرف وأن يناقش وأن يتعلم حتى يحصل على القوة التي لم تعد قوة سياسية أو اقتصادية أو غيرها، بل أصبحت المعرفة هي القوة Knowledge is Power، بحيث تكون المعرفة في يد الكثرة، لا الأموال في يد القلة. خلاصة وأن خبرة الفرد أصبحت تقاس بحدائقه معارفه وأفكاره ومهارته، وليس بعدد سنين مزاولته لمهنة ما. وهو ما يجعل

المجتمع لا يستطيع مواجهة الواقع بتحديثه بما يملكه من نزر قليل من المعرفة، بل عليه أن يقر بحاجته إلى مراجعة شاملة لرصيد المعرفة، والعمل على تحديثه، والإقرار بأن العدة للمعرفة ليست هي مادة المعرفة فقط بل هي أيضاً مناهج اكتسابها ونقدها، وأساليب توليدها وتطويرها وتطبيقها على الواقع.

وللتوجه نحو التعليم الافتراضي يقوم في فلسفته على تطويع هذه المعارف المتجددة التي يمكن بواسطتها تغادي ما يعرف بالصدمة المعرفية التي تعكس نوعاً من الشعور المتولد من جراء العلم بأشياء لم يكن الفرد يعلمها من ذي قبل، فإذا به يحل من مسار حياته على الطريق نحو بلوغ مستقبل يأخذ بالمجتمع لأن يصبح مجتمع معرفة تتداخل خصائصه وتحدث ملامحه في الاندماج بين حقول المعرفة المختلفة، للنظرية والتطبيقية، والاعتماد على معايير جديدة لقياس قوة أي مجتمع. سواء اتخذ مسمى مجتمع المعرفة (القائم على استغلال المعرفة كأهم مورد للتنمية جميع القطاعات الاقتصادية والنماء الاجتماعي، علاوة على كون صناعة المعرفة قطاعاً اقتصادياً قائماً بذاته)، أو مسمى مجتمع المعلومات (وليد الفيض الكثيف من المعلومات وتطبيقاتها التي تسري داخل المجتمع لدعم أنشطته، وتفسير ظواهره، وحل مشكلاته، وتصويب أدائه)، أو مسمى مجتمع التعلم (الذي يمثل ذروة الارتقاء المجتمعي، الذي يزخر بكثير من الكائنات القادرة على التعلم ذاتياً)^(١٤)

وسواء أكان مجتمعاً للمعرفة أم للمعلومات أم للتعلم، فإن الدراسات قد أجمعت على أنه مجتمع يشتمل على غيره من المجتمعات بانفجار المعلومات، وسقوط الحواجز المكانية بين المجتمعات، وزيادة أهمية المعلومات كمورد أساسي، وإتاحة مصادر المعلومات لكل البشرية، ويزوغ المبتكرات التكنولوجية في معالجة المعلومات، ونمو المجتمعات والمنظمات المعتمدة كلية على المعلومات، وتعدد فئات المتعاملين مع المعلومات، وتزايد

كمية المعلومات المعروضة في أوعية لا ورقية أو غير مطبوعة، وتنامي ومسائل نفلها
مخترقة الحدود، ومختصرة بعدى الزمان والمكان، بالصورة التي تحول معها العالم إلى
قرية كونية واحدة Global Village، وتغير الخريطة الأيديولوجية لعالم اليوم والغد
داخل المجتمعات نتيجة ما ترتب على المعلومات من أفكار ومفاهيم ونظريات^(٤٥)

وكلها سمات تؤكد أن المعرفة التي تقوم فلسفة التعليم الافتراضي على استيعابها هي
معرفة سريعة دائمة التجدد، تحفظ العقل حيويته، وتبقى قادراً على إحداث المفاجآت،
ومعرفة متخلصة من بقايا الفكر الديكارتي التي رسخت رؤية مزدوجة عن العالم،
ومعرفة لا مكان فيها لقديس إبستمولوجي، لأنها معرفة تحقّق بالعقول القادرة على أن تنفذ
خلال حجب التعقّد المعتمة، ومعرفة تقبل الخلاف والاختلاف، ولا ترى في التناقض دليلاً
على الخطأ، ولا في التناقض دليلاً على الصواب، ومعرفة تنتهي الخصومة التي أقامها
علم الماضي مع الطبيعة، ومعرفة أكثر صلابة من خلال الحوار الفعال بين النظري
والتطبيقي، ومعرفة صامدة تعيد الوصال بين العلم وما هو خارجه، ومعرفة تخلص من
الانفصال بين الغايات عن الوسائل، وبين التربية عن التعليم، وبين النظري عن التطبيقي،
وبين الأكاديمي عن المهني، ومعرفة تخلص من بربرية التخصص والثائية الثقافية،
ومعرفة تؤلف بين المتضادات، بين المادي واللامادي، بين المحلي والعالمي، بين الفردي
والجماعي، بين الواقعي والخيالي، بين الميكرو والماكرو، بين خصوصية وعسى الإنسان
وعومية مادته بنائه.^(٤٦)

ولا شك أن معرفة على هذا النحو تتطلب تعليماً عصرياً يبنى في فلسفته على مواكبة
متغيراتها والإسهام في إحداثها وتطويرها. والتعليم الافتراضي يعد شكلاً من أشكال التعليم
العصري، يمكن من خلاله إقرار رؤية جديدة للفروق الفردية، وللتأكيد على مفهوم التنوع
والتعددية الثقافية وإزالة الحواجز الزمكانية في النظم التعليمية، والتأكيد على استمرارية

التعلم مدى الحياة، وتنوع أساليبه ووسائله، وبإثارة ثقافة الكترونية بين المجتمعات يتمكن خلالها الأفراد من مقارنة صورة الذات مع صورة الآخر، وتحقيق تواصل ثقافي بين المجتمعات في العالم كله، واعتماد معايير جديدة لقياس قوة المجتمعات، واتساع نطاق التعليم للجميع، وتوفير تدريب متواصل يلغى للتواصل بين التعليم والحياة العملية، وتنمية الثقافات المحلية لاستيعاب العموميات الكونية، وإبتكار أشكال تحقق التشابك والتعاون بين أكثر من مؤسسة، وتوفير مهارات أكثر مرونة تتواءم مع ما يتطلبه سوق الاقتصاد المعرفي الحديث.

فالاقتصاديات التي تلعب المعرفة وتطبيقها الدور الديناميكي في إحداثها، تعد أحد إفرازات الثورة المعرفية التي تتطلب التوجه نحو التعليم الافتراضي، سواء كانت اقتصاديات قائمة على المعرفة أم اقتصاديات للمعرفة. والأولى تنظر إلى المعرفة باعتبارها مقوماً حيوياً لا غنى عنه في كل القطاعات الاقتصادية. أما الثانية فتشير إلى الاقتصاد الذي يبنيه مجتمع المعرفة ليصبح قطاعاً اقتصادياً قائماً بذاته، له أصوله وتكنولوجياته، وصناعاته المنفذة، وشبكات توزيعه المحلية والعالمية، ومنتجاته الوسيطة والنهاية كأمول البرمجيات وقواعد المعرفة ومنتجات صناعة المحتوى والمقررات، التي أشتد الطلب عليها نتيجة توظيفها في عمليات التعليم والتعلم، بالشكل الذي يجعل من فلسفة التعليم الافتراضي لمكاسباً لثورة التكنولوجيا والاتصالات.

(٣) الثورة التكنولوجية وفلسفة التعليم الافتراضي

يشهد المجتمع ثورة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأثقت بظلالها على بنية النظام المجتمعي الفكرية والتربوية، وجعلت المجتمع يواجه بتحديات بدم كل منهما الآخر. الأول يكمن في التطور التقني والاتصالي، والثاني يكمن في كيفية الاستفادة من هذا التطور وتكييفه لصالح الأجيال القادمة، بالصورة التي تستطيع معها التكيف

والإقادة من التدفق المعلوماتي المتنوع. وهو لا يتم إلا إذا أصبحت مؤسسات التعليم العالي مركزاً مهماً في تبني هذه التكنولوجيات من حيث صناعتها وتسويقها، بالشكل الذي يقلل من الفجوة بين المجتمع الذي توجد فيه والمجتمعات الأخرى من ناحية، ويجيد استخدامها بما يعود بالنفع على أهم مقوماتها من ناحية ثانية.

وإن العمل على ركب هذه الفجوة والتقليل منها يتم من خلال استراتيجيات تساهم بالمجتمع كوحدة واحدة، وفقاً لدراسات وخطط تبني على الواقع الفعلي، ووفقاً للدعم الذي تتلقاه، وتنعكس رغبة حقيقية في استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في المؤسسات التعليمية عبر مواقع الكترونية يتم من خلالها جسر الهوة الرقمية *Ridging The Digital Gap* القائمة بين المجتمعات، وذلك بدعم الاستثمارات في البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي، خاصة وأن للتقسيم الرقمي أبعاداً متعددة، إذ يقسم المجتمعات حسب قدرتها على استعمال المعرفة وتكيفها وإنتاجها إلى بلدان متقدمة وبلدان أخرى نامية. يشير تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤ أن دول منظمة التعاون الاقتصادي قد حققت أكثر من (٩٠%) من إنتاج تكنولوجيا المعلومات، وإنه في الوقت الذي تكون فيه أجهزة الحاسب وشبكة المعلومات فيها متاحة للجميع تقتصر فيه تكنولوجيا الاتصال على القلة الموصلة في الدول النامية. فالمجتمعات تنقسم إلى ثلاث فئات: فئة المجتمعات المشاركة والتي لها نصيب في صناعة المعلومات والاتصالات. وفئة المجتمعات المستعمدة والتي عندها القدرة على صيانة وتطوير واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وفئة المجتمعات المنزلة والتي ليس لها القدرة على تطوير وصيانة صناعة المعلومات التي تستخدمها.^(١٧)

والتعليم الافتراضي يعد أحد آليات التقليل من هذه الفجوة الرقمية التي رغم اتفاق المنظرين على كونها تعبر عن هوة فاصلة بين الدول المتقدمة والدول النامية في النفاذ

إلى مصادر المعلومات والمعرفة والقدرة على استغلالها، إلا أن التريبيين قد عدوها قضية تعليمية في المقام الأول، ومظهراً لفقدان المساواة في النفاذ إلى فرص التعليم، وأن التعامل معها يمكن في إكساب المتعلم القدرة على التعلم الذاتي مدى الحياة، والقدرة على الاستفادة من اتساعها بحسن استغلال الإمكانيات التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفي مقدمتها الإنترنت، وهو ما تقوم فلسفة التعليم الافتراضي على تحقيقه لا على أنها مجرد أداة يستخدمها الإنسان في حل مشكلاته، بل على أنها العملية التي يجب أن تتسع لتشمل الظروف الاجتماعية التي أفرزتها، والجوانب المختلفة للسلوك الاجتماعي فيما يخص تطبيقها. بعد أن أصبح ينظر إليها على أنها معيار الرقي الاجتماعي. وهي حتمية تصورها رابعة حددها (S. Anonymous, 2000) في "على العلم أن يكتشف، وعلى التكنولوجيا أن تطبق، وعلى الإنسان أن يتكيف، وعلى البيئة أن ترضخ" (١٨)

وهذا الرضوخ يكون باستغلال ما وفرته التكنولوجيا للرقمية من إمكانيات ضخمة للنظم التعليمية، وكان من ثمارها التعليم الافتراضي. وقد حصر بعضا منها صاحب كتاب "الثورة الرقمية Growing up Digital في إتاحة فرص للتوجيه الذاتي في العملية التعليمية؛ بزيادة وعي الأفراد بالأساليب المختلفة للتعلم، إقامة عملية تقويم مستمر طوال التقدم في التعلم. وفي إتاحتها خيارات فردية هائلة في تطبيقاتها بالصورة التي تسمح بمراعاة الفروق الفردية في التعليم، والأخذ بمبدأ التعلم في أي وقت وفي أي مكان. وفي تخفيفها من قيود الوقت في ممارسة الأنشطة والإبقاء على حالة التواصل بين أطراف العملية التعليمية والتأكيد على أهميته. ثم باعتبارها استثماراً مميّزاً لأن تكلفة المتعلم ستكون منخفضة، كما أن الحصول على كمية هائلة من المعلومات سيكون متاحاً أيضاً بتكلفة منخفضة" (١٩).

(٣) العولمة وفلسفة التعليم الاعراض

لما كانت العولمة من المصطلحات المهمة التي تعبر عن نظم فكري يجري تفعيله، بحيث يخصص الكل ويتأثر به ويمارسه (لياً كان الكل)، وتدعو إلى معالجة الظواهر بأسلوب عالمي Treats Universal يمكن من العالمية، ويبعد عن الانغلاقية، ويوجه إلى الاحتكاك مع الثقافات المجتمعية، ويعمل على الاندماج في المجتمع العالمي دون تخوف؛ لإيجاد حالة إنسانية عامة، تستهدف توحيد صيغ وجوانب الحياة المختلفة من خلال أدواتها المختلفة وفق قالب واحد يتم من خلاله بلورة للعالم كله داخل هذا النظام. فلن هناك اتفاقاً على أنها تعرف من خلال آثارها وجوانبها. تشير (كريستيان كوميليان، ١٩٩٧) إلى أن العولمة عملية مستمرة يمكن ملاحظتها باستخدام مؤشرات كمية وكيفية في مجالات السياسة والاقتصاد والثقافة. وأن لها بعدين: بُعد المكان وهو بعد الامتداد إلى أنحاء العالم، وبُعد عمق العمليات الكونية. أي أنها تتضمن تعميقاً في مستويات التفاعل والاعتماد المتبادل بين الدول والمجتمعات والتي تشكل المجتمع العالمي. وإن جوهر عملية العولمة يتمثل في سهولة حركة الناس والمعلومات والسلع والأفكار والخدمات والمؤسسات بين الدول على النطاق الكوني.^(٥٠) وتؤكد هذه الحقيقة كذلك مجموعة الجوانب التي توصلت إليها جمعية المدارس النظرية في جنوب أمريكا، إثر مجموعة من السمينارات التي عقدتها على مدار العام ١٩٩٢م، مثل: الجودة، والحدائق في مجالات التكنولوجيا، وتعدد الثقافات، والتطور البشري بحيث يقوم على الحل والمساواة، والوعي بالمتغيرات في المجالات المختلفة، والمحلية في ضوء العالمية بحيث يكون عدد العوامل التي تؤثر في الأنشطة المحلية معظمها عالمي.^(٥١)

وهي بهذا الأمر تنقسم بعدد من الخصائص تعرف من خلالها، أجمالها (مجدي صلاح، ٢٠٠١) في:-

- ١- العولمة لفظ يصف ما يجري على السطح من دون أن يفصح عن محتواه الحقيقي. إذ أن الكلام يجري عن العولمة من دون أن يثار السؤال عما تجري عولمته.
- ٢- العولمة هي في الحقيقة عولمة نمط معين من الحياة. ولذلك فإن هناك عولمات عدة لا عولمة واحدة. فهناك عولمة في مجال المعلومات والمخدرات والأوبئة والبيئة... وهناك العولمة السياسية، وتحتي عكس سيادة الدولة، أي فقدان الدولة لسيادتها، ودورها في عجلة العالمية. والعولمة الثقافية وتشير إلى محاولة وضع شعوب العالم في قوالب فكرية موحدة، تتبع أسساً من الفكر الثقافي الأمريكي حتى تتسلخ الشعوب عن ثقافتها وموروثها الحضاري. والعولمة الاقتصادية التي تفرض لونا من التبعة الاقتصادية، من خلال إبقاء الدول النامية على فقرها وضعفها حتى تظل أسواقها سوقاً رائجة لتصريف منتجات الدول المتقدمة.
- ٣- يُنظر إلى العولمة على أنها ظاهرة حتمية علينا أن نتقبلها لأنه لا مفر لنا من قبولها.
- ٤- العولمة عملية تتجاوز المحلية، وتتخذ من عبارة فكر عالمياً ونفذ محلياً Think Globally and Act Locally شعاراً لها.
- ٥- العولمة تعرف من خلال (الكوكلة والبيسة) شراياً، (الكنتكة والمككلة) طعاماً، (الجاكسونية والمادونية) غناء، (الشرطة الكيبليات) سمعاً، (الجهزة المحمول) تواصل، (تركيب الدش والفضائيات) مشاهدة، (النزعات الفردية والعنف) سلوكاً،

- (الاستثمار والريح السريع) سوقاً، (القروض والمعونات) تمويلاً، (الصنبة) * بيماً وخصخصة، (الاستهلاك للمستقر لمنتجات الغرب وطقوسه) حضارة.
- ٦- العولمة تمتد إلى كل مظهر وجانب من جوانب الحياة، بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به.
- ٧- توجد ثلاثة ثلاثيات تحكم حركة حياة العولمة: العلم والعقل والتكنولوجيا - المعلومات والحسابات والاتصالات - الجودة والأداء والمنافسة.
- ٨- العولمة تحددها عمليات ثلاث تكشف عن جوهرها: الأولى تتعلق بانتشار المعلومات بحيث تصبح مشاعة لدى جميع الناس، والثانية تتعلق بتذويب الحدود بين الدول، والثالثة تتعلق بزيادة معدلات التشابه بين الجماعات والمجتمعات والمؤسسات.
- ٩- العولمة تهتم بإسقاط حاجز المسافات والزمن.
- ١٠- العولمة تهتم بفتح كل محابس تنفق للبيانات والمعلومات والمعرفة بكل أشكالها وأنواعها، أملاً في للتجاوز.
- ١١- العولمة طوفان حركة أحادية للتوجه في نقل وتنفق وتصدير الخبرات والفكر.
- ١٢- العولمة تعكس عصر السيادة المطلقة للعقل الذكي وإعلانه للتمرد والتجدي لأمر لرب الطبيعة والحياة.
- ١٣- العولمة تشير إلى عصر التنوع والإجادة والتميز والبقاء للأقوى، بغض النظر عن أية قوانين عرفها البشر.

١٤- العولمة تختلف في كونها تجاداً عن كونها تهجيناً. فهي إن كانت تجانساً فهي تخرج إلى كونها امبريالية ثقافية، تبعية ثقافية، هيمنة ثقافية، استقلالية، تحديث، تغريب، ترانن ثقافي، وحضارة عالمية. وإن كانت تهجيناً فإنها تخرج إلى كونها كوكبة ثقافية، اعتماد ثقافي متبادل، تداخل ثقافي، توفيق وتهجين، تحديثات، مزيج عالمي، نماذج وكيان عالمي.

١٥- تختلف عن العالمية Universalism ذلك أن الانماج الدولي هو الذي يوصل إلى العولمة وليس إلى العالمية، ذلك أن العالمية مفهوم أضيق نطاقاً يتضمن موقفاً من التنوع نفسه ومن تعايش الثقافات في التجربة للفردية. وأن نزعة عالمية أكثر أصالة هي في المقام الأول توجه ورغبة في مشاركة الآخر. إنه موقف يؤمن بالانفتاح على مختلف التجارب الثقافية وللتعرف على المزيد من الثقافات؛ ذلك أن الثقافة العالمية تنشأ بزيادة تداخل مختلف الثقافات المحلية، ومن خلال تطور للثقافات نون الانقصار على إقليم جغرافي بعينه.^(٥٢)

وقد انعكست آثار هذه العولمة على الفلسفة الحاكمة للتعليم الافتراضي، فهي تؤكد في بعدها الأول على فردية التعلم، حيث إن كل متعلم يتعلم بمفرده، بحسب ما يملكه من استعدادات وقدرات وما يحتاجه من متغيرات مطلوب إحداثها. وهي أمور تؤدي من ناحية إلى الاهتمام بالتعلم أكثر من التعليم، والاهتمام بالتدريب على إنتاج المعرفة بدلاً من تلقاها، لينتق من خلالها أحد دعائم تقرير "التعلم ذلك الكثر المكنون" الذي أكد على ضرورة أن يتعلم الإنسان ليكون؛ وكيف يتعلم؟ وأن يستمر في التعلم. ويساعد من ناحية ثانية على تحقيق التنمية الذهنية للمتلم ليصبح أكثر وعياً بقضايا مجتمعه وأمنه، ولتنمو إمكانياته العقلية والوجدانية، ولترتقي كفاءته التعليمية، بحيث تتحول معها للذهنية

من ذهنية راکدة إلى ذهنية مناقشة، ومن الذاتية إلى الموضوعية، ومن المسابرة إلى النقدية، ومن المستهلكة إلى المنتجة.

وتؤكد في بعدها الثاني حرية المتعلم واستقلاليته في هذا التعليم حين تمكنه من اختيار ما يراه مناسباً له ولظروفه من برامج تعليمية، باستخدام البرمجيات وبرامج المقررات الدراسية والمحاكاة والواقع الافتراضي، بالاعتماد على الأكراس النمجة والانترنت، بالصورة التي تضمن للمتعلّم إلى حد بعيد قدراً من النجاح في تطوير مهاراته المعرفية والبحثية القابلة للنقل ولتطبيق، وتصبح مصاحبة له على مدى الحياة، سواء تم استخدام الاكتشاف الموجه وفيه يكون عنصر المبادأة للمتعلّم ذاته، بعد أن قام غيره (الاستاذ- المرشد) بتحديد الخطوات اللازمة للوصول إليه، ومتابعته خطوة بخطوة حتى يصل إلى الاكتشاف. أو الاكتشاف الإرشادي الذي يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكاً أن يصل به إلى الاكتشاف. أو الاكتشاف الحر وفيه يقوم المتعلم بعمليات الاكتشاف من البداية، من خلال حبه للاستطلاع، مع قيام المعلم بإظهار الاهتمام بما يفعله.

وفي بعدها الثالث تؤكد على فلسفة التعليم المتزامن مع العمل حين تتيح للأفراد المنخرطين في أعمال أن يلتحقوا ببرامجه في الأوقات المناسبة لهم ولظروفهم الحياتية والمعيشية، وهو ما يوسع من فرص الاستمرار والتنوع أمامهم. كما تؤكد على التعليم المنزلي ذلك النوع من التعليم الذي يحتاج إلى أسر ذات مستوى عالٍ من التعليم يمكنها من تقديم الرعاية التربوية والتعليمية لأبنائها، والتي أسر ذات مستوى اقتصادي مناسب يمكنها من توفير المقومات الأساسية للتعليم الافتراضي كالحاسوب والانترنت وغيرها من الوسائط التكنولوجية التي تعين في تحقيق فلسفة التعليم الافتراضي الذي يعتمد على مواقع

عديدة، تؤكد قدرة المتعلم على التفاعل الجيد بين المتعلم وشبكة المعلومات خصوصاً مع انتشار شبكة الانترنت للتعليم المنزلي Using The Internet For Homeschooling ومدرسو الانترنت Internet Tutorials^(٥٣).

والبعد الرابع من أبعاده يخرج بفلسفته عن التقليدية؛ وذلك بطرحه فلسفة تقوم على تعليم بلا أسوار يتم من خلالها التخلص من النمط التقليدي للتعليم بما تؤكد عليه هذه الفلسفة من الاعتماد على وسائل جديدة وطرق مستحدثة فرضتها العولمة، وتعتبر عن روح العصر ومتطلباته، بالصورة التي تجعل التعليم الافتراضي معبراً عن فلسفة تجديدية تؤكد الاستمرار في التعلم مدى الحياة. ثم إنها فلسفة تؤكد غلبة المنطق الاقتصادي في القطاع التعليمي؛ بحيث أضحي دافع الربح والتجارة حقيقة واقعة على مستوى التعليم، وذلك بعد أن تم إدراجه ضمن قائمة الخدمات التي تشملها اتفاقية التجارة العالمية (الجات) وتتمثل في انتقال البرامج الأكاديمية والمؤسسات التعليمية عبر الحدود، وذلك بإنشاء فروع محلية للجامعات الأجنبية، أو باستضافة الجامعات الوطنية، أو قيامها بدور الوكيل لتسويق خدمات تعليمية تصدرها جامعات أجنبية، وكل هذا في ضوء ما يعرف بالمعاملة بالمثل التي تنطوي إعطاء الحقوق نفسها لكل من مؤسسات التعليم الوطنية ومثيلاتها الأجنبية بالسوق الوطني لخدمات التعليم^(٥٤).

وهذا المنطق الذي أصبح له مروجوه من رافعي شعار السوق هو الحل لمشكلات الموارد البشرية والتعليم والتدريب، قد دعا كثيراً من الدول إلى إقامة تحالفات أو شراكات في التعليم الافتراضي، قد تتم بين عدد من الولايات داخل الدولة الواحدة، مثل الدراسة التي أشارت إلى تكوين اتحاد يضم إحدى عشرة ولاية بفرب أمريكا لتقديم خدمات تعليمية للأفراد خارج نطاق أراضيها مع الاعتماد على التكنولوجيا في التوسع الإقليمي^(٥٥). وقد

تتم بين مؤسسات دولية وبين أكثر من جامعة تقليدية قائمة في أكثر من دولة كالجامعة الافتراضية في إفريقيا التي أنشئت في فبراير ١٩٩٧م بتعاون بين البنك الدولي وجامعة ليس أباليا بأثيوبيا وجامعة شيخ انتليوب في دكار بالسنغال. وقد تتم بين جامعات متعددة في عدد من دول العالم، مثل التعليم الافتراضي الذي ضم إحدى عشرة جامعة كبيرة على مستوى العالم، منها جامعة الصين المركزية للراديو والتلفزيون والجامعة البريطانية المفتوحة وجامعة جنوب أفريقيا.^(٥٦)

كما قد تأخذ هذه التحالفات شكل التحالفات بين الحكومات والمؤسسات التعليمية غير الجامعية والجامعية وجهات الاعتماد التي تضمن شرعية وجودة التعليم الافتراضي المنبئة، مثل جامعة كولد الافتراضية بامسكتلندا التي ضمت خمس مؤسسات تعليمية هي (جلاسجو Glasgow وستراث كولد Strat Clyde وجلاسجو كالدونان Glasgow Caledonian وجامعات باسيلي Paisley Universities ومدرسة جلاسجو للفنون Glasgow School of Art^(٥٧) أو قد تمتد إلى الشراكة مع القطاع الخاص لاستثمار أنشطتها في التعليم اقتصاديا مثلما فعلت جامعة (21 University) لدول الكومنولث وجامعة Cardean Virtual بولاية لينوزا الأمريكية التي أقامتها شركة Unext الأمريكية وكيف مواردها التعليمية من المواد التي تقدمها جامعات كولومبيا وستانفورد وشيكاغو وكارنيجي مليون ومدرسة لندن للاقتصاد. ومثلما فعلت جامعة ولاية كاليفورنيا بالتعاون مع شركة سيمون منشورستر Simon Schuster Bulblishing ومحطة التلفزيون العامة HCET ومدرسي فصول مقاطعة لوس أنجلوس.^(٥٨) أو إقامة تحالف مع مؤسسات دولية كالبنك الدولي كما حدث في الجامعة الافتراضية في أفريقيا في بداية عهدها سنة ١٩٩٧م، وجامعة أوبريتا الافتراضية Oberta Virtual في إسبانيا.

وقد ظهر أثر هذه التحولات في إدارة مؤسسات التعليم الافتراضي، فأصبح هناك ما يعرف بجماعية الإدارة بإشراك أكبر عدد من الشركاء في تنظيم برامجها وأنشطتها وتيسير أمورهما على مدار أربع وعشرين ساعة فيما يسمى بأسلوب النوبات المتعاقبة الذي اعتمدت عليه جامعة سوزين كوينسلاند الافتراضية (USQV) باستئصالها لخدماتها على مدار اليوم وطوال الأسبوع، وفي العطلات كذلك باستخدام أدوات التفاعل الأتوماتيكي والاعتماد عليها لزيادة التفاعل بين الجامعة وبين طلابها الحاليين والمستهدفين.

وإن المتخصص لاتعمدات هذه الثورات الثلاث (المعرفية- التكنولوجية- العولمة) على الفلسفة الحاكمة للتعليم الافتراضي بتوجهاتها وأبعادها المختلفة يتضح له أن رسالة هذا التعليم قد ارتبطت ارتباطاً واضحاً بها، حيث استهدفت:-

- ١- تكوين المواطن المصري علمياً واجتماعياً وثقافياً ومهنياً حتى يصبح على درجة عالية من التعليم الجيد الذي يساعده في إتقان مهنته.
- ٢- تنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلم نحو استقراء المعرفة من مختلف مصادرهما (دوريات - مؤتمرات - كتب - حاسب آلي - انترنت-.....) بجودة وكفاءة عالية.
- ٣- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي التي تمكنه من البحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستخدامها بالصورة التي تمكنه من تحقيق ذاته وتزويد في رغبته نحو التعلم.
- ٤- تمكين المتعلم من التفاعل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته المحلية والعالمية.

- ٥- كسر حاجز الرهبة من استخدام التكنولوجيا بين المتعلمين والمعلمين، بإكسابه مهارات ومقومات للتعامل مع الأجهزة العلمية والتكنولوجيا.
- ٦- المساهمة في توفير مادة تعليمية متميزة على الشبكة العالمية.
- ٧- إكساب المتعلم القدرة على طرح الأسئلة ومناقشة القضايا المختلفة بالصورة التي تتحقق معها أقصى درجات المرونة وسرعة للتكيف ولقابلية النقل.
- ٨- تمكين المتعلم من التعامل مع تغير المعلومات والمعارف والتعامل مع اللاحقين وتعدد المعلومات.
- ٩- تأكيد التوجه نحو الاستقلالية في التعلم والنظرة الموضوعية القائمة على إثارة الشك والتحريض للتوصل إلى الحقيقة، وعلى تعلم روح النقد.
- ١٠- تنمية قدرة المتعلم على استشراف المستقبل واقتراح بدائل غير متوقعة.
- ١١- تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تساعد على النجاح في حياته العملية، وفي مواجهة مشكلات وتحديات المستقبل بطريقة منهجية تستند إلى التفكير العلمي.
- ١٢- توفير الفرص للترقى المهني والتعليمي.
- ١٣- تهيئة الفرد لعالم مبصيح فيه العمل سلعة نادرة، ليصبح قادراً على أن يوجد عمله بنفسه.
- ١٤- المساهمة في جعل التعلم للتعلم، والتعلم لتحويل المعلومات إلى معرفة جديدة، والتعلم لترجمة المعرفة الجديدة إلى تطبيقات أكثر أهمية من مجرد حفظ معلومات نوعية واستظهارها.

وهذه الأهداف تؤكد على أنها فلسفة تركز على تنمية عدة مهارات لدى المتعلم في التعليم الافتراضي، كمهارات النفاذ إلى المصادر التعليمية المختلفة والانتفاع منها، ومهارات التواصل اللغوي بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين الاساتذة، ومهارات التفكير المنهجي وطرق حل المشكلات، سواء أكانت مهارات للتفكير المرئي Visual Thinking التي تعتمد على استخدام عناصر محسوسة وعرض مقتبائها في سياقات معرفية، أم مهارات للتفكير للتبادلي Combinatorial Thinking التي تعني تعامل الذهن مع عدة بدائل محتملة في نفس الوقت، وأن يتتبع بصورة متوازية أكثر من مسار لتسلسل الأفكار لتنمية التوافق العضلي والذهني وسرعة اتخاذ القرارات. ومهارات تحليل المواقف التعليمية وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها، ومهارات التشارك Participatory التي تؤدي إلى فهم واضح مشترك وفعل للمشكلات التعليمية. إضافة إلى مهارات التوقع Anticipatory التي تشير إلى القدرة على مواجهة المواقف الجديدة، وعلى رؤية الأحداث قبل وقوعها، وعلى تقويم ما يتخذ من قرارات أو إجراءات، واستنباط بدائل جديدة.

وهي مهارات يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع من المهارات: مهارات التعلم الأساسية في التعليم الافتراضي من مثل مهارة التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، مهارة البحث في مصادر المعلومات، مهارة تنظيم وتصنيف الموارد، مهارات التواصل الأربعة (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع). ومهارات التخصص وهي المهارات التي يتطلبها التخصص الذي التحق به المتعلم أو البرنامج الذي سجل به. ومهارات الميتا معرفية Meta-Cognitive مثل مهارات التنظيم الذهني وترشيد موارد الذاكرة، وسرعة المقارنة بين بدائل القرارات والطول، ومهارات الاستدلال معلوماتياً وإحصائياً. ومهارات اجتماعية والتي قد تسمى بالبيئة لتعلقها بالإجابة على تساؤلات من مثل: كيف يتم التصديق

أو التخصيص؟ كيف يتم الاتفاق أو الاختلاف؟ كيف يتم الإحتذاء والاحتذاء؟ كيف يتم إظهار التقدير والإعجاب؟ ثم مهارات ما بعد المعلومات Post-Information وتعى القدرة على تجميع المعرفة من شظايا المعلومات المتناثرة عبر الشبكة والانفتاح العلمي لاهتمام للتوجهات العلمية.

وبإيه إذا كانت الدراسات قد أجمعت على أن التعليم الافتراضي يلزمه بنية إلكترونية أساسية (معامل - صالات فترنت - برمجيات)، وبرايج لإدارة العملية التعليمية تتضمن قاعدة بيانات خاصة بقواعد التسجيل، وأخرى خاصة بإدارة المقررات على الشبكة، وأعضاء هيئة تدريس مؤهلون، ولوائح تنظيمية وسياسات واضحة بشأن التقييم والمتابعة والاتصال، وطلاب لديهم استعداد وقادرون على التعلم الذاتي، فإن الدراسة الحالية تنظر إلى أن المقومات الضرورية للتعليم الافتراضي يمكن وضعها في نوعين اثنين من المقومات: مقومات بشرية ومقومات مادية.

والمقومات البشرية تتضمن المقومات الخاصة بالعنصر البشري في التعليم الافتراضي والتي تشمل (المتعلم - الأستاذ - المرشد). وإيه فيما يتعلق بالمقومات الخاصة بالطلاب المتعلم الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية في كافة صور التعليم، فإنه يمكن حصرها في:-

- ١- متعلم قادر على التفاعل مع تعقيدات مجتمع المستقبل القائم على E-Learning، والتي تتطلب منه أن يكون متعلماً مفكراً، مستقلاً، مواطناً، منتجاً، قادراً يمتلك من المهارات الاجتماعية ما يمكنه من إنتاج في علم المستقبل الذي سيكون عالماً خالياً من الأمور اليقينية والعلمي، بالشك والتخبر الدائم.

٢- متعلم يفكر باستقلالية كاملة ولادة القدرة على التصور والتخيل والمبادأة وعلى الاتصال والتفاعل مع المجتمع بقيمه ومفاهيمه وطموحاته، ولديه تصور على الحلول المفتوحة النهائية، ولديه مسئولية الإسهام في إحداث التغيير نحو الأفضل.

٣- متعلم ينمو ذهنيا بطريقة تؤكد اكتساب مهارات التفكير والتي حدثت وفقا لنموذج مهارات التفكير عند (شريعة زين، ٢٠٠٢) في ثلاثة محاور: محور التفكير الإبداعي ويتضمن توليد الأفكار، الربط، الاستكشاف، التنبؤ، صنع الفروض، التخيل، التعميم، التخيل. ومحور التفكير الناقد ويتضمن الوصف، المقارنة، التضاد، التسلسل، الأولوية، التحليل، التقويم. ومحور ناتج التفاعل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد فيما يعرف باستراتيجيات التفكير في المفاهيمية، صناعة القرار، حل المشكلات^(٩).

٤- متعلم يمتلك مهارات الوصول إلى المعلومة بنفسه والقادر على مواجهة ما يقابله من تحديات تعليمية وعملية، يحسن إدارته وتنظيم وقته وذلك بما يملكه من خبرات متنوعة تلمى مهاراته وقدراته على التفاعل للفعال مع المواقف التعليمية المختلفة من حيث التخطيط والمتابعة والتوجيه والتقويم.

٥- متعلم لديه طموح ذاتي للتعلّم والتميز فيه، وهو ما يتطلب امتلاكه لمهارة التنظيم الذاتي للتعلّم. فالمُتعلّم الجيد في التعلّم الافتراضي هو القادر على التنظيم الذاتي لتعلّمه، وهو الذي يمتلك خصائص تميزه عن غيره من المتعلّمين، فهو معالج Processor ومستخدّم Utilizer جيد للمعلومات في أثناء استخدام استراتيجيات التعلّم، ويدير تعلّمه من خلال عمليات ما وراء المعرفة وتنظيم أفضل للمصادر المتاحة، ولديه دافعية ذاتية Self- Motivator أو داخلية Internal لاستخدام استراتيجيات التعلّم وتنظيم الجهد اللازم لأداء مهام التعلّم بشكل فعال. وهو مفكر

متأمل Reflective Thinker يربط بين الفكر والعمل في أثناء ممارسة أنشطة للتعلم، ويتحمل مسؤولية تعلمه وتعديل استراتيجيات تعلمه، ويُنحَكم في الدافعية اللازمة للاستمرار في الأداء إلى أن تحقق أهداف التعلم^(١٠)

وهذه المقومات مجتمعة تؤكد أن المتعلم في التعليم الافتراضي هو متعلم قادر على توجيه ذاته الوجهة التي يريدتها. فقد يكون متعلماً متفرغاً أو غير متفرغ، وقد يكون باحثاً عن التخصص أو متعلماً متخصصاً ولكنه يسعى لتجاوز تخصصه أو توسيع نطاق معارفه ومهاراته، أو متعلماً باحثاً عن الثقافة، أو باحثاً عن تنمية المهارات وتنمية الذوق. وذلك بما يمتلكه حسب رؤية (الفريب زاهر، ٢٠٠٠) من معرفة بالكمبيوتر تتيح له استخدامه بفعالية في أثناء دراسته، ومن تدريب على بعض الإجراءات البسيطة الخاصة بتشغيل وصيانة أجهزة الكمبيوتر، حيث إن هذا يساعد في زيادة الدافعية نحو التعلم باستخدام الإنترنت، ومن مشاركة وفعالية وتعاون مع غيره من المتعلمين للاسترشاد بآراء بعضهم، والمساهمة في حل المشكلات التي قد تواجههم، ومن تغذية راجعة تأخذ شكل رسائل البريد الإلكتروني حول الواجبات والالتزامات التي يتسلمها المتعلم، سواء اتخذت الشكل الفردي (المعلم مع كل طالب على حدة) أو الشكل الجماعي على شكل رسائل قد وضعت في صيغة مناقشة أو مؤتمر يضم الاستجابة الفردية.^(١١)

ومثل هذه المقومات هي التي تجعل مؤسسات التعليم الافتراضي في الدول المتقدمة تضع نظام مقابلات تكون حريصة فيه على انتقاء طلاب تتحقق فيهم المقومات اللازمة للمتعلم في التعليم الافتراضي بقباعها نظام قبول يراعي عدداً من الأمور، أولها استعدادات الطالب وقدراته وميوله، وثانيها ما يحتاجه المجتمع من قوى بشرية ومؤهلات وكوادر فنية، وثالثها قدرات وإمكانيات المؤسسة التعليمية الافتراضية ذاتها. وكل هذا وفق

نظام مقابلات تعتمد عليها بعض المؤسسات، التي قد تتخذ شكل مقابلات وجها لوجه عبر الشبكة On-Line مثل جامعة هيلسنكي الافتراضية الفنلندية Helsinki Virtual University in Finland وجامعة مينيسوتا الافتراضية في أمريكا Minnesota Virtual University in U.S.A. أو من خلال ملء استمارات مقابلة مقننة موضوعة على موقع الجامعة يتم تحليلها لمعرفة الأبعاد السابقة مثل الجامعة الافتراضية في كوريا الجنوبية Virtual University in South Korea، ومدرسة فلوريدا الافتراضية Florida Virtual School سواء كانوا طلاب بكالوريوس، أو طلاب دراسات عليا، أو طلاباً مشاركين، وسواء أكتفوا من الحاصلين على درجات جامعية من جامعات تقليدية أخرى، أم كانوا طلاباً ملتحقين بأعمالهم، أم طلاباً معاقين. (٣٦)

وفيما يتعلق بالمقومات الخاصة بالاستاذ في التعليم الافتراضي فإن الجمعية العالمية للتكنولوجيا في التربية ISTE قد حددت له مجموعة من المهارات ينبغي له امتلاكها، وهي "القدرة على تشغيل أجهزة الحاسوب واستخدامه، والقدرة على تعليم المبادئ الحاسوبية، وحسن استخدام الحاسوب في جمع المعلومات ومعالجتها وعرضها، وتصميم وتطوير أنشطة الطلاب إلكترونياً، والقدرة على استخدام الوسائط المتعددة والفاصلة لدعم عمليات التعلم، واستخدام وسائل الإنتاجية للتطوير المهني والذاتي، والفهم في المساواة والأخلاق والقانون وحقوق الإنسان المتعلقة بالتكنولوجيا المرتبطة بالتعليم، ومعرفة المصادر التي تجعله مرتبطاً بالتطبيقات التكنولوجية الحديثة في التعليم، والقدرة على استخدام برمجيات الوسائط المتعددة والعروض كوسيلة فعالة لتوصيل معلوماتهم ومحاضراتهم إلى المستفيدين منها". (٣٧)

وهذه مقومات تتطلب من عضو هيئة التدريس في ظل فلسفة التعليم الافتراضي القائمة على التكنولوجيا أدولراً متغيرة، تأخذ به إلى التحول من الأداء النمطي التقليدي إلى الأداء التقني لاستيعاب تطبيقات التكنولوجيا، والتعامل مع الوسائط المتعددة، إضافة إلى التعاون الجيد مع فرق العمل من مصممي الصور ومعدّي البرامج ومصممي المقررات، وبصفة خاصة مع الخبير الذي يعمل على تقدير الوقت المستغرق في تقديم درس معين على شكل مناقشة، ومع المبرمجين الذين يقولون تحويل المقررات من شكلها التقليدي إلى الإلكتروني. ليصبح معها عضو هيئة التدريس مستخدماً للتكنولوجيا بكفاءة تصل به إلى المهارة وإلى الارتقاء بأدائه المهني ليصل إلى مستوى الاحترافية Professional في التعليم، والتي تتوقف عند (الفريب زاهر، ٢٠٠٥) على توفير الأدوات التكنولوجية للمعلم الإلكتروني E. Educator، وتتضمن من ناحية الأجهزة Hardware والبرمجيات Software وإدارة نظم التعليم الإلكتروني واتصالاته. ومن ناحية ثانية تقديم التدريب المتطور والمساعدة التكنولوجية لهيئة التدريس العاملين إلكترونياً، ويتضمن تطوير الأداء المهني إلى الاحتراف، والدعم التكنولوجي، وتنفيذ برامج ما قبل الخدمة، كما تتضمن من ناحية ثالثة توظيف النظريات التعليمية في التعليم الإلكتروني ويتضمن تطبيق الأساليب الإلكترونية وتدعيم استخدامها في الواقع.^(٢١)

والوصول بهم إلى هذه الاحترافية فإن التوجهات الحديثة تشير إلى وجود حرص شديد لدى مؤسسات التعليم الافتراضي على الارتقاء بهيئة التدريس بها (المقوم الثاني من مقومات التعليم الافتراضي). ولكي تضمن هذا الارتقاء فإن هناك مؤسسات افتراضية كثيرة تقوم بتقديم إعداد وتدريب لهم على استخدام تكنولوجيا للمعلومات كأداة للتدريس والتعلم، وتصميم المقررات إلكترونياً قبل أن تقوم بتقديم برامجها الافتراضية على الشبكة، خاصة بعد أن أثبتت الدراسات وجود معوقين رئيسيين يحولان دون القيام بذلك، وهما

وجود مفاهيم أو معلومات محدودة عن استخدام الإنترنت في التعليم، نظراً لتصوراتهم المحدودة عن الاحتمالية لبيئة التعليم الافتراضي، ووجود رغبة عند كثير منهم في التحول إلى التدريس عبر الشبكة، ولكن دون إيداء أية فكرة عن الأسس التعليمية والتربوية لذلك^(١٥). فقامت جامعة سترث كليد Strath-Clyde وجامعة جلاسجو Glasgow، وهما من الشركاء في جامعة كليد الافتراضية Clyde Virtual University باتباع أسلوبين للتقليل من هذه العوائق وهما: (١٦)

١- أسلوب كسر حاجز الخوف أو الرهاب التقني للتعليم الافتراضي، بجعل أعضاء هيئة التدريس قادرين على اكتشاف التشابهات والاختلافات لبيئة التعليم الافتراضي مع بيئة التعليم التقليدي بأنفسهم من خلال التدريب.

٢- إعداد برنامج لورش عمل حول الهيكل المفاهيمي لـ CVU، تضمن فكرة عامة عن التعليم الافتراضي، وعرض البنية التحتية المساعدة في تصميم المقررات الكترونياً، وسبل التفاعل مع المكتبة الالكترونية، ثم تطبيق عملي تنفيذي على ذلك.

أما فيما يتعلق بالمرشد فإن نجاح التعليم الافتراضي يكاد يتوقف في كثير من جوانبه على توفير خدمات إرشادية للمتعلمين افتراضياً تعينهم في التعرف على النظام الإداري والأكاديمي للمؤسسة التعليمية، وكيفية اختيار البرامج الدراسية، وإجراءات التسجيل في المقررات التي يختارونها، وإجراء معادلة المواد الدراسية التي سبق لهم دراستها، وضوابط الانتقال بين برنامج دراسي إلى آخر، وإجراءات دفع الرسوم، ومهام المشرفين وأمناء المراكز الأكاديمية. ذلك أن الإرشاد الجيد يعد الضمانة الرئيسية لنجاح فلسفة النظام الدراسي للمتع في التعليم الافتراضي ؛ فالمرشد يمثل حركة للوصول للجيدة بين المتعلم ومؤسسة التعليم، باعتباره للشخص المسؤول عن إرشاد وتوجيه الدارسين،

ويعد دوره محورياً في إدارة وتنظيم وتنسيق عملية التعلم الحادثة في هذا النمط، وخاصة إذا كان فاهماً لواجباته، حيث يمكنه مساعدة الدارسين على تطوير قدراتهم وإمكانياتهم، وعلى اكتشاف كفاياتهم الخاصة، إضافة إلى الإجابة على استفساراتهم وحل مشكلاتهم، وتوظيف الوسائط التعليمية في اللقاءات الأسبوعية، وإعداد الواجبات التي تعمق التعلم الذاتي، وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.

وعلى الرغم من اختلاف مسميات هذا المقوم ما بين المشرف الأكاديمي Academic Supervisor، ومرشد الطلاب Student Adviser، والمشرف على هيئة التدريس Staff Tutor، والمستشار Counselor، إلا أن معظم مؤسسات هذا التعليم قد اتفقت على استخدام ثلاثة مصطلحات، هي (الميسر - المشرف - الميسر)، رغم وجود فوارق في الاستخدام، فالميسر الأكاديمي هو الشخص الذي يقوم بتسهيل كل ما يتعلق بعملية قبول الطلاب، وينظر إليه على أنه ضابط اتصال بين المؤسسة والمجتمع، على أساس أنه يقوم بعدة مهام، مهمة موظف العلاقات العامة، ومهمة استقبال الدارسين سواء الذين يزورون موقع المؤسسة التعليمية لأول مرة أو للدارسين فيها. والمشرف الأكاديمي فإنه غالباً ما يطلق على الشخص الذي يتم تعيينه لكل مجموعة من الدارسين، يرشدهم ويوجههم ويقدم لهم ما يحتاجون إليه من خدمات تتعلق بدراساتهم، ويتواصل معهم عن طريق الهاتف أو الفاكس أو البريد الإلكتروني، بالصورة التي تكسر عزلة الدارسين، وتجعلهم يشعرون بالانتماء إلى المؤسسة التي ينتمون إليها مما يساعدهم على فهم المادة العلمية، بحسن توجيه المشرف لهم وتشجيعهم على البحث والدراسة وكيفية التعلم الذاتي. أما الميسر التعليمي فيطلق على الشخص الذي يتولى عملية المساعدة التعليمية Scaffolding Etayage والتي تعرف على أنها "عملية مصاحبة لعملية الاكتساب تساعد على تحقيق تعلم مثير، وتتم بمجموعة من العمليات، معرفة مدى استعداد المتعلم للقيام

بالتعلم، وضبط درجة الحرية الممنوحة للمتعلم في اختيار التعلم، وتوجيه المستعلم نحو هدف واضح ومحدد، ولقد أنظر المتعلم إلى مميزات ما يتعلمه، ومراقبة إحباطات المتعلم والسيطرة عليها، ثم تقديم نماذج للطول وليس الطول ذاتها.^(١٧)

وإنه مهما كان المسمى الذي عليه فإن هناك عدة مهارات تلزم لنجاحه في تحقيق فلسفة التعليم الافتراضي داخل المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، وقد حصرتها (نهى عبد الكريم، ٢٠٠٥) في:-^(١٨)

- ١- مهارات فكرية، تشير إلى المعرفة الشاملة والمتكاملة حول أمرين اثنين هما العلم والدراية بالمادة الدراسية وطبيعة التعليم الافتراضي.
- ٢- مهارات إدارية وتتمثل في القدرة على التخطيط والتنظيم الجيد لعمله، بحيث يستطيع من الوقت ضمن سياق التسهيلات والخدمات المتوفرة في المركز.
- ٣- مهارات التواصل وتتضمن القدرة على التفاعل مع كل من له علاقة بالعملية التعليمية من إداريين وهيئة تدريس وطلاب.
- ٤- مهارات إرشادية وتتضمن القدرة على فهم نظم التعليم الافتراضي ومتطلباته.
- ٥- مهارات القياس والتقويم وتتضمن تصميم الاختبارات والمقاييس، والاستفادة منها في عمليات التقويم وتفسير النتائج.
- ٦- مهارات البحث العلمي التي تعين على دراسة ما قد يعوق التعليم الافتراضي عن تحقيق أهدافه، والمساهمة في اقتراح الحلول المناسبة للقضاء عليها، ليصبح هذا التعليم قادراً على الوفاء بأهدافه.

أما المقومات المادية اللازمة للتعليم الافتراضي فإتباعها تتضمن أمرين أساسيين:

توفير بيئة إلكترونية، وتصميم المقررات إلكترونياً. والأمر الأول يشير إلى كل ما يتعلق بتوفير جاهزية إلكترونية في البيئة التي يقدم فيها التعليم الافتراضي؛ ذلك أن دراسة هذه البيئة من احتياجات وتصميم وبناء وفق متغيرات النظريات التربوية وفلسفتها والمتغيرات السيكولوجية والمتغيرات في تكنولوجيا المجتمع وثقافته بعد من الأمور المهمة، نظراً لما تتطلبه من مقومات. المتطلب الأول منها يتمثل في توفر حاسب آلي. هذه الوسيلة التي صممت لاستقبال المجاميع الكبيرة من البيانات بشكل آلي، وتخزينها ومعالجتها في شكل نتائج ومعلومات مفيدة وقابلة للاستخدام، بموجب مجموعة من البرمجيات تساعد في التعامل مع هذه المعلومات، ليس في اتجاه واحد بل في عدة اتجاهات يمكن تحديدها في بناء قواعد معلومات داخلية، والبحث بالاتصال "مباشر، والبحث باستخدام أقراص الليزر، والطباعة والنشر، وبناء شبكات محلية للمعلومات، وذلك لتيسير استخدامه في العملية التعليمية، باعتباره يساعد في تحقيق تعليم أسرع وأفضل، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويساعد في تقويم المتعلم نفسه بنفسه، ويسهل تحليل استجابات المتعلم ومقارنتها باستجابات الآخرين، ويعمل على تحقيق التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية.^(٩١)

والمتطلب الثاني يتمثل في توفر الانترنت الذي يعد نقله حضارية يتم بواسطتها تقديم خدمات هائلة من المعلومات على الشبكة العالمية والتي تعرف على أنها شبكة عالمية تربط الحواسيب والشبكات الصغيرة ببعضها عبر العالم، من خلال خطوط نقل مختلفة كالخطوط الهاتفية أو الأقمار الصناعية أو الألياف الضوئية وغيرها، بهدف تأمين الخدمات الحاسوبية الحديثة بشكل مبسط وجذاب في شتى أنحاء المعمورة، والذي يتم وفق

نوعين من البروتوكولات: بروتوكولات النقل والسيطرة Protocol Transfer and Control، وبروتوكولات انترنت Internet Protocol، ويرمز لهما بـ "TC/IP".^(٧٠)

فالانترنت يمثل الطريق السريع للمعلومات، ويعد مقوماً أساسياً من مقومات التعليم الافتراضي، لأنه يقدم أمثلة واقعية للمعرفة المتكاملة، ويسهل التعلم الفردي، ويتيح الفرص المناسبة للتوجيه عن بعد، ويتيح الاتصال بمصادر المعلومات المتنوعة، ويقدم أساليب تعلم مختلفة تناسب فئات المتعلمين، ويدد وسيطاً تدريسياً محايداً ثقافياً وعرقياً، ويقدم معلومات مبلشرة لانتاج لمصادر التعلم الأخرى، ويثير التحدي عند المتعلمين من خلال البحث عن الإجابات في مصادر المعلومات الإلكترونية، وكل هذا في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم. وقد تزايدت أهميته نتيجة تضاعف قدراته كل سنة أشهر نتيجة للتطور في تقنياته والتي أدت إلى ما يعرف بـ Internet 2. وهو انترنت يختص بالتعليم والتعلم يعتمد على سرعة فائقة تعرف بـ Metamedia، ترتب عليه تعدد الفوائد التعليمية التي حددها (Steve Rgan & Others, 2000) في:-^(٧١)

١- توزيع الوسائط التعليمية التقليدية إلى صفحة بيانات مباشرة كي يستطيع المتعلمون الوصول إليها.

٢- إتاحة الوصول إلى ككل المعلومات وقواعد البيانات على الشبكة، والتحدث مع الآخر والمشاركة في جماعات الحوار والمناقشة، وإرسال الأسئلة بالبريد الإلكتروني أو تقديم تعيينات الكترونية.

٣- تزويد المتعلمين بمسارات لتحديد موقع المعلومات المتعلقة بتعيين ما، أو موضوع من أجل المراجعة.

٤- ربط المتعلم بقراءات إضافية من المواقع الموجودة على الشبكة وتوصيله إلى قواعد البيانات ذات العلاقة.

٥- تمكين المتعلم من الاستماع والمشاركة لما تعلمه لعدد من المرات في أى وقت يراه.

٦- توافر الاستعانة بمصادر لغوية كثيرة تتوافق ومستويات الدراساتين المختلفة.

٧- تمكين المتعلم من إرسال تعليقاته وأسئلته إلى نظام ثم تلقى الإجابة عليها.

كما ترتب عليه تنوع الخدمات التي يقدمها وتسهيل من عمليات التعليم الافتراضي من مثل خدمات البريد الإلكتروني E.mail التي تستخدم في إرسال الرسائل وملفات البيانات والمعلومات وغيرها بالوسائل الإلكترونية من أحد الحاسبات ذات الوصول التشابكي مع غيره من الحاسبات. والنهاية الطرفية المستلمة تخزن أجهزة عادة بمساحة تخزينية أو صندوق بريد، حيث تودع الرسائل ويستطيع المستفيد قراءتها على الشاشة حسبما يشاء، على أن يقوم بطباعتها أو بتحميلها على القرص أو حتى حفظها. وخدمات الويب (World Wide Web (WWW وهو نظام برمجي عملاق يعمل على شبكة الانترنت، يشمل على نصوص حية، لا تحدها حدود، وتتألف من مستندات منتشرة حول العالم وترتبط فيما بينها، حيث يعتبر الانترنت هو الأجهزة والمعدات، والويب هو البرنامج للتطبيقات. وخدمات التخاطب Chat وهو نظام يوفر الحوار بين شخص أو آخر أو بين مجموعة من الأشخاص، وقد يتم عن طريق التخاطب من وإلى، بغض النظر عن المواقع الجغرافي بين الطرفين أو المصافاة بينهما. ثم خدمات الفهرسة Archie وهو نظام يشبه إلى حد بعيد بطاقة الفهرسة في المكتبة التي تكل المستخدم على الملف ومكان حفظه ونوعه (٧٣)

وكلها خدمات من شأنها أن تفيذ في عمليات التعلم الحادثة في التعليم الافتراضي من

مثل:-

١- التواصل بين المعلم والمتعلم من خلال إرسال الرسائل من الأول إلى الثاني على موقعه على شبكة الإنترنت، من مثل الموضوعات المراد دراستها، والمهام والأعمال الفعلية المراد إنجازها، والتكليف بأبحاث خاصة.

٢- إرسال المهام الأساسية للمقررات التي يدرسها المتعلم، بحيث يتم تسليم المهمة في أي وقت يراه المحاضر، بالصورة التي تسهل للورق والجهد والوقت.

٣- إمكانية الاتصال بين أطراف العملية التعليمية، سواء أكان اتصالاً أحادي الاتجاه من طرف إلى آخر، أم ثنائي الاتجاه بين أكثر من طرف في وقت واحد.

٤- المساعدة في الاستفادة من خبرات المتخصصين الآخرين في مختلف دول العالم حول الموضوعات العلمية والأكاديمية، والاطلاع على الأبحاث في مختلف المجالات.

٥- تطوير المهارات الأكاديمية من خلال الاتصال مع المؤسسات الأخرى والتعرف على الأنظمة المتبعة بها.

وهناك مطلب ثالث قد تتطلبه الجاهزية الإلكترونية للبيئة يتمثل في وجود ما يعرف بالحجرة الافتراضية Virtual Classroom وهي عبارة عن غرفة إلكترونية تشتمل على اتصالات لصوف أو أماكن خاصة يتواجد فيها المتعلمون، ويرتبطون مع بعضهم البعض، أو مع المحاضر أو المشرف بواسطة أسلاك أو موجات قصيرة عالية التردد Micro-Wave Linkage مرتبطة بالقمر الصناعي Satellite الخاص بالمنطقة، ويمكن استخدامه كوسيط تعليمي ذي اتجاهين، مع إعطاء صورة وصوت (يرى ويسمع

الطرفان بعضها البعض)، أو كوسيط ذي صورة واتجاه واحد وصوت فسي اتجاهاين (المحاضر يرى ويسمع بينما المتعلم يسمع ويتحاور دون أن يرى).

والمطلوب الرابع يتمثل في المكتبة الإلكترونية التي تحتوى على كتب ومصادر للمعلومات الكترونية وغير ورقية، ومصادر للمعلومات على الخط On-Line، وقواعد معلومات أقراص الليزر التي تمتلك المكتبة استخدامها من قبل المستخدمين منها، والتي تتضمن قواعد معلومات النص الكامل Full-Text، والفهرس الموحد، وخدمات الكشف والاستخلاص وأدوات الخدمة المرجعية الأخرى، إلى جانب مصادر المعلومات المجانية والمتاحة عبر الشبكة المعلوماتية، التي قد تتخذ شكل التأثير والتأثر. بمعنى قيام المكتبة بوضع ما يوجد بداخلها على الشبكة ليكون متاحاً للغير مثلما تتفتح هي على الغير. وهو ما يتطلب توفير الكتاب الإلكتروني على الأقراص المنمجة CD.Roms أو الفلوبي Disk التي تستطيع أن تحتزن كميات ضخمة من البيانات والمعلومات، وتعد بحق وسيلة للتعليم المصري، ويسهل معها نقلها بسهولة إلى الآخر عبر الشبكة أو عبر الخط بالشكل الذي يساعد في تحقيق المقوم الثاني من المقومات المادية اللازمة للتعليم الافتراضي والمتمثل في التصميم الإلكتروني للمقررات.

فتصميم المقررات الكترونيا ليس عملاً ارتجالياً، بل إنه يتم وفق شروط موضوعية، وخصائص معينة، ومراحل متدرجة. فلما ما يختص بالشروط فإن للدراسات العلمية قد أجمعت على أن المقرر الذي يصاغ الكترونيا يجب أن:-^(٣)

١- تتم الصياغة في شكل وحدات تعليمية صغيرة، وتصاغ في كلمات بسيطة وواضحة، وفي جمل قصيرة، وأن تنتج باستخدام وسائل متعددة تضم النصوص والصور

والرسومات، وتحتوي على أنشطة متنوعة تجعل المتعلم إيجابياً ومتفاعلاً مع الموضوع، وعلى التقويم البنائي والتغذية الفورية.

٢- تحتوي على مواد مساندة أو مرجعية تكون مادة للاستزادة والتوسع، وتوضح ما يرد بها من أمثلة ووجهات النظر الأخرى، واستخدامها كأنشطة تمرين أو تدريب أو نماذج مصورة.

٣- تحتوي على محاكاة كاملة لما تعرض له من قضايا واقعية والامتحانات الخاصة بالمقرر، أي يؤدي المتعلم الامتحان وطبقاً لجدول زمني يماثل ما يحدث في الواقع، ويقوم بالتصحيح بنفسه وإعلان النتيجة لنفسه بعد أدائه الامتحانات الافتراضية الموجودة مع المقرر، بحيث يتمكن كل متعلم من معرفة مستواه ونقاط الضعف الحقيقية لديه قبل الامتحانات الحقيقية.

٤- يراعي في وحداته وموضوعاته نظام الدراسة المتبع، خاصة وأن معظم مؤسسات التعليم الافتراضي تتبع نظام الساعات المعتمدة والذي يختلف فيه سعة المقرر باختلاف مقياس الوحدة المعتمدة Modular Credit، ولكل وحدة ساعة معتمدة Credit Hour. ولا بد للمقرر المصاغ إلكترونياً أن يراعي عدد الساعات المخصصة له.

٥- يراعي سلوك المتعلم كإنسان بحيث يقوده إلى مواقف البحث والتقدير والنقد واتخاذ القرارات، وحيث لا يوجد سقف لما يتعلمه، أو حدود مرسومة مسبقاً للنمو.

وأما ما يختص بالخصائص التي يكون عليها المقرر المصاغ إلكترونياً فإن دراسة (Rebecca Scheckler & Sasha Barab, 2002) قد حصرتها في تحديد الأهداف العامة للمقرر الدراسي، وتحديد الواجبات الدراسية التي يتكون منها المقرر، وتحديد

الأهداف الخاصة بكل وحدة ليتضح ما ينبغي أن يحققه كل درس بعد فراغه من دراسة الوحدة، ولينتمكن من قياس مدى تقدمه فيها واستوعابه لها، وتوضيح بنية المادة التعليمية وأجزائها في المقرر بالصورة التي تساعد المتعلم على دراستها وفق خطة زمنية وعملية، وتوجيه المتعلم إلى أساليب تعلم المقرر والتفاعل مع محتوياته، وعرض المادة التعليمية بطريقة تثير اهتمام المتعلم، وتكثر من استخدام الشواهد والأمثلة والنماذج والتطبيقات العملية مع الأشكال والصور التوضيحية بشرط أن ترتبط بالموضوع وتعبّر عنه، وإحالة المتعلم إلى المصادر التي تريد من فهمه للقضية في مواقع مختلفة على الشبكة^(٧٤) فكل هذا يساعد في تنمية ذكاء المتعلم وشخصيته، ويجعل المقرر متوأكباً مع شروط الصياغة الالكترونية.

ولكي يتأتى هذا التوأكب فإن عملية التصميم الالكتروني للمقررات يجب أن تمر بمجموعة من الخطوات حصرتها الدراسات العلمية في:-^(٧٥)

- ١- تحديد المقررات المراد تصميمها إلكترونياً.
- ٢- إعداد الوصف التفصيلي للمقرر حيث يقوم أحد الاساتذة أو مجموعة من المتميزين في التخصص بتحديد الوصف العام للمقرر، الأهداف العامة له، المحتويات والوحدات والمكونات العامة للمقرر، الأهداف الخاصة بكل وحدة، خطة وأساليب تقويم الدارسين، قائمة بالمصادر والمراجع التي يمكن الاستعانة بها في إعداد المقرر، الخطة والبرنامج الزمني لإعداد المواد التعليمية للمقرر والمهام المتصلة به.
- ٣- التحكم والمراجعة للوصف التفصيلي للمقرر، والذي يجب أن يتم في ضوء من اتساقه مع الفلسفة والمبادئ والإطار العام لمنطلقات وتوجهات التعليم الافتراضي ومؤسساته، ومع السياق العام للبرامج والبرنامج المتصل بالمقرر.

٤- تكوين فريق العمل الذي يختص بتأليف وإعداد وتطوير المواد التعليمية للمقرر، على أن يتكون هذا الفريق من ثلاثة أعضاء على الأقل، يكون أحدهم منسقاً للمقرر، يتولى عملية التنسيق الفنية والإدارية بين أعضاء الفريق والمؤسسة التعليمية.

٥- تنظيم اجتماع أو ورشة عمل لفريق العمل، يتم فيها عرض الإطار الفكري الذي يتم في ضوئه للتأليف من ناحية، وعرض نماذج لمكونات المادة التعليمية الموجودة على المستوى المحلي والعالمي من ناحية ثانية، ثم الاتفاق النهائي على تقسيم العمل بين أعضاء الفريق والبرنامج الزمني لهم.

٦- التأليف والإعداد والتطوير للمادة التعليمية كتابة على أساس ما تم الاتفاق عليه (المقرر- دليل المقرر- دليل للدراسة- دليل المرشد الأكاديمي- دليل الاختبارات والامتحانات- الخطة الزمنية)، وعلى أن يتم عرضها على أعضاء الفريق لإبداء ملاحظاتهم قبل إرسالها إلى التحكم.

٧- التحكم والمراجعة، وذلك بإرسال المادة التعليمية المكتوبة إلى محكم خارجي من أصحاب الخبرة والتميز العلمي والمكانة الأكاديمية العالية في مجال التخصص، بعدما يعود إلى فريق العمل مرة ثانية لإجراء ما قد يتطلبه المحكم من تعديلات عليه.

٨- المراجعة النهائية. والمراجعة هنا تكون لغوية وفنية قبل إحالته إلى فريق التصميم الإلكتروني.

وبعد الإحالة يقوم فريق التصميم بتحويله من مقرر مطبوع إلى مقرر إلكتروني وفقاً لشروط الصياغة المعتمدة في ذلك. من حيث الوضوح والتناغم والحجم والتتابع والبساطة، على أن يؤخذ في الاعتبار أن التصميم هنا لا يقف عند حد وضع المقرر على Power

Point بل إنه يتم من قبل فريق متخصص يتكون من اثنين من التكنولوجيين، الأول هو المبرمج المسؤول عن تنقيح البنية التحتية Software للمؤسسة الافتراضية، والبرمجة لأكثر الأنشطة الموسعة. والثاني هو الخبير بـ (VRML, HTML)* والذي يعمل كضابط اتصال مع الاساتذة الأكاديميين المسؤولين عن إعداد محتوى المقرر، بعدها يتم وضع المقرر على موقع المؤسسة الافتراضية ليستطيع الدارس الدخول إليه، من خلال ما يعرف أحياناً في بعض المؤسسات التعليمية الافتراضية بمركز مصادر التعلم الالكتروني Learning Resource Center أو مركز المصادر الالكترونية.

متطلبات تحقيق التعليم الافتراضي في مصر

لحل قراءة الإطار المفاهيمي الحاكم لفلسفة للتعليم الافتراضي، من حيث مفهومه وضروريات الأخذ به، والأبعاد الفكرية الموجهة لحركته ولمكونات تحقيقه، نوضح أن فرص تطبيق هذا النمط المستحدث في التعليم الجامعي المصري ليس بالأمر المستحيل، ذلك أن الواقع التعليمي المصري قد شهد في السنوات الأخيرة بعضاً من التوجهات المستقبلية نحو هذا النمط إلا أنها مازالت في خطواتها الأولى، وإن مثلت إلهاماً قوياً من إلهامات تحقيقه في المستقبل.

ولما كان تصور أي مستقبل لا يمكن أن يتم بدون الانطلاق من الحاضر بعد الاهتمام بالماضي، كان لابد من النزول إلى المبدآن لتقصي الآفاق المستقبلية لمثل هذا التعليم. الأمر الذي استوجب قيام الدراسة بإعداد استبانة مكونة من أربعة عشر سؤالاً، استهدفت للكشف عن مدى إمكانية تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، وتحديد الضروريات الكامنة وراءه، وأهم المتطلبات التي تلزم لذلك، وإبراز أهم المعوقات أو المحاذير التي يجب أخذها في الاعتبار عند التطبيق. وبعد أن أجريت عملينا للصدق

والثبات لهذه الاستبثفة الموجودة في الملحق رقم (١) من ملاحق الدراسة، تم تطبيقها على عينة قوامها (٣٢٧) عضو هيئة تدريس، روعي في اختيارها أن تكون ممثلة لأغلبية الجامعات المصرية، ولكافة التخصصات العلمية بها، وبمستوياتها المختلفة (مدرس- أستاذ مساعد- أستاذ)، ولعنصري الذكور والإناث. وذلك وفقاً لما يوضحه الجدول رقم (١) من الجداول الإحصائية الموجودة في ملاحق الدراسة.

وقد أسفرت نتائج تطبيق هذه الأداة كما يوضح للجدول رقم (٢) عن أن (٨١,٦٥) من عينة الدراسة قد رأوا ضرورة الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، مقابل (١٨,٣٤) رأوا عكس ذلك. وذلك بفروق دلالة إحصائية عند مستوى ١.٠. وقد عالى الذين رأوا ضرورة الأخذ بهذا التعليم بعدة أسباب، جاءت حسب ترتيب نسبها المئوية في للجدول رقم (٣) متمثلة في:

- ١- إتاحة فرص للتعليم العالي لمن فاتهم الالتحاق به بنسبة (٥٦,٩٢).
- ٢- المساعدة في مواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي التقليدي بنسبة (٥٣,٥٥).
- ٣- الاستفادة من الأموال التي تنفق نظير السفر للتعلم في الخارج بنسبة (٥٢,٠٥)
- ٤- العمل على استحداث أشكال جديدة في التعليم الجامعي المصري بنسبة (٥١,٦٨).
- ٥- التقايل من الفجوة التكنولوجية القائمة بين المجتمعات بنسبة (٣٨,٩٥).
- ٦- اعتبار التعليم الافتراضي آلية من آليات التعامل مع المستقبل بنسبة (٣٥,٩٥).
- ٧- المساعدة في استيعاب الثورة المعرفية والتكنولوجية العالمية بنسبة (٣٤,٤٥).
- ٨- المساعدة في التأهيل العلمي المستمر لدى المتعلمين العاملين بنسبة (٣٢,٢٠).

٩- للمساهمة في تأسيس مجتمع المعرفة بنسبة (٢٥,٠٩).

١٠- وقد أضاف أفراد العينة أن الأخذ بالتعليم الافتراضي من شأنه أن يخلص المتعلم من آفة للتلقي السلبي للعلم (٣٣,٣٣)، ويرتقي بالتعلم الذاتي عند الأفراد (٣١,٠٨)، ويتوكل مع تعاضد الأهمية الاقتصادية للمورد المعرفي (٢٦,٩٦) ويمكن من خلاله تفادي الصدمة المعرفية (٢٥,٠٩)، ويتيح للمتلم فرص الاستمتاع بما يتعلمه (٢٠,٩٧)، ويساعد في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام أفراد المجتمع (١٧,٢٢).

وهي أمور تكاد تنتقد مع ما أجمعت عليه التوجهات المعاصرة في هذا الشأن والتي تبرز أن التعليم الافتراضي يستهدف وفقاً لقراءة أهداف مؤسساته المختلفة تحقيق:-

١- توفير تعليم عال الجودة أمام الدارسين بكلفة معقولة يستطيعون تحملها من خلال الانترنت.

٢- مواكبة الانتشار السريع للتكنولوجيا الحديثة التي يجب استخدامها للدخول في المنافسة العالمية.

٣- الاستجابة للضغوط الاجتماعية والسياسية للتوسع في التعليم العالي ليصل إلى أكبر عدد ممكن من الدارسين من جميع الأعمال والمستويات، وفي الأماكن والأدوات التي تتناسب وظروفهم.

٤- التخفيف من الضغوط التي يواجهها التعليم العالي التقليدي من خلال (تنويع مصادر التمويل- توقعات الطلاب- إلغاء القيود الزمكانية في التعليم- تحقيق العالمية في إتاحة التعليم لمتعلمين من دول أخرى- تلبية احتياجات سوق العمل).

- ٥- توفير البديل المناسب لطرق الدراسة لعدد كبير من الطلاب غير القادرين على الانتظام في التعليم التقليدي، تلبية لاحتياجاتهم أينما وجدوا وحيثما يرغبون في التعلم.
 - ٦- الاقتصاد في الوقت الطويل المستغرق في أشكال التعليم الأخرى، وفي المباني الضخمة، وفي أعداد العاملين، نظراً لأليات التعامل مع المعرفة والمتابعة المستمرة للتطورات التكنولوجية.
 - ٧- ترديد الفعالية التعليمية وامتدادها من خلال البريد الإلكتروني، ولوحات النشرات والبيانات والمحاضرات من خلال الوسائط المتعددة وغيرها بالصورة التي تتيح فرص للتفاعل والمشاركة أمام الطلاب.
 - ٨- تحقيق الجودة التعليمية في كل عمليات التعليم (جودة الأداء- جودة الخدمة- جودة الأجهزة).
 - ٩- ردم الهوة التكنولوجية بين المجتمعات وبين فئات المجتمع المختلفة. بالشكل الذي يساعد المجتمع على الوثوب إلى عصر المعرفة والتكنولوجيا.
- كما نتفق من ناحية أخرى مع ما أشار إليه (نبيل على وناية حجازي، ٢٠٠٥) من أهداف تسعى تربية عصر المعلومات إلى تحقيقها، وهي:- (٣٦)
- ١- تأهيل الفرد لاعتراك الحياة بحسن إعداد الفرد لمواجهة التحد الذي يسود معظم جوانب الحياة، وتهنيته نفسياً وفنياً لبيئة عمل مغايرة تحيط به، وإيجاد فرص جديدة لاستغلال قدراته بتميزه وتفرده.
 - ٢- إثراء حياة الأفراد بإضفاء المعنى على حياة الإنسان، وإثراء حياته في عمله وفراغه، وتنمية ذوقه الفنى، واستثمار بهجة اكتساب المعرفة.

٣- تحقيق المساواة الاجتماعية بالحد من الاستبعاد الاجتماعي وتحاشي ظهور أنواع جديدة من الطبقات ذات الطابع المعرفي، وتحقيق التماسك بين أفراد المجتمع وجماعاته، وتنمية الشعور بالانتماء الوطني، والاعتزاز بالهوية أمام التحديات التي يفرضها السياق العالمي، مع اقتران تعزيز هويته بتقبل الثقافات الأخرى.

٤- تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة بالحفاظ على حيوية التعليم الذي من طابعه المحافظة، وتنمية الموارد البشرية وإثرائها، وترشيد استغلالها.

٥- تحقيق التفاهم بين الأفراد والمجتمعات والشعوب بالتضامن العقلي والأخلاقي للإنسانية والتواصل بينهم، وتعميق شفافية التفاهم.

٦- تنمية النزعة الاستمولوجية لدى إنسان الغد، بحيث يدرك كيف تعمل الآليات تفكيره، وذلك بجعله واعياً بأنماط التفكير المختلفة، وذا قدرة على التعامل مع العوامل الرمزية، وذا قدرة على التواصل مع الغير؛ بتقبل الواقع المخالف لواقعه والسرائر المغايرة لرائيه.

أما للذين رأوا عدم ضرورة الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، ونسبتهم (١٨،٣٤)، فقد عللوا ذلك حصيماً جاء في الجدول رقم (٤) بأن الأخذ بهذا التعليم من شأنه أن يتيح الفرص أمام ذوي القدرات العقلية المنخفضة للحصول على الشهادات الجامعية بنسبة (٨٠،٠)، ويضعف البنية التحتية اللازمة لهذا التعليم داخل المجتمع بنسبة (٧٣،٣٣)، نتيجة أنه يحتاج إلى تكلفة عالية بنسبة (٦٦،٦٦)، وتجعل المتعلم أسير التعامل مع الآلة بنسبة (٦١،٦٦)، ويجعله ينحزل عن المجتمع بنسبة (٥٨،٣٣)، وليس له فلسفة تربوية توجهه داخل المجتمع بنسبة (٤٨،٣٣)، وقد يؤدي إلى مزيد من الطبقية بين أفراد المجتمع بنسبة (٤١،٦٦)، باعتباره يحتاج إلى توافر مقومات عديدة عند المتعلم ذاته قد لا

تتوافر عند كثير منهم، إضافة إلى أنه لا يساعد في تحقيق التفاعل المباشر في العملية التعليمية بنسبة (٧٠.٠)، وأنه من الأفضل توجيه الاهتمام إلى التعليم التقليدي القائم بدلاً من التوجه نحو الأنماط الجديدة بنسبة (٤٥.٠). كما أن البعض قد رأى أنه لا يعرف ما المعنى بالتعليم الافتراضي؟ بنسبة (١٨.٣٣).

وبالنظر إلى هذه الأمور يتضح أن الأمر في قبول أو رفض الأخذ بالتعليم الافتراضي تحكمه أبعاد اجتماعية واقتصادية، فمن الناحية الاقتصادية قد لا يتقبل الأفراد مثل هذا التعليم ما لم يُدَّ الذين يتولونه تقديراً للتعليم الجامعي القائم ومزیداً من الاهتمام به. ذلك أن إمكانيات الدخول إلى الإنترنت وتجهيزات الاتصال التي يتطلبها التعليم الافتراضي ستظل احتكراً للنخبة والفئات القادرة اقتصادياً، بالشكل الذي يساعد في ظهور الرأسمالية الطفيلية التي تعمل للكسب السريع، والتي ارتبطت في نشاطها ونشاطاتها بالممارسات الاقتصادية المتسلقة التي لا تسهم في الإنتاج الحقيقي بقدر ما تسهم في الاستيلاء على نصيب والفر من الإنتاج، وهو ما قد يدفع بها إلى مثل هذا التعليم كنوع من الكسب، أو كتعويض عن نقص قد لحق بهم سلفاً. ويجعل النظرة إلى مثل هذا التعليم منحصرة في أنه يخدم نظاماً جامعياً نخبياً Elitist University System، تتسع معه الفجوة بين الأغنياء والفقراء، من حيث قدرة الأغنياء على حيازة موماته وآلياته، فيزداد معه الأغنياء غنى، والفقراء فقراً، وينحدر فيه أصحاب الطبقة الوسطى إلى الطبقة الفقيرة.

ومن الناحية الاجتماعية فإن بعض أولياء الأمور قد يقاومون استخدام أجهزة الحاسب والانترنت، لأنهم يعتقدون أنهم لن يتمكنوا من مراقبة ما يفعله أبنائهم، ولن يستطيعوا ممارسة أي دور في سبيل منعهم، أو قد يقاومون نتيجة للتخوف من أن يصبحوا أحد

أدوات التجارة بالتعليم، التي تؤثر على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، على الرغم مما قد يبدو أنه يتيح وصول كل المتخرجين في التعليم الثانوي إلى التعليم العالي. وهو أمر كثيراً ما يكون مضللاً، لأن النتائج الأكاديمية صوف تتأثر بشدة بالمنبت الاقتصادي والاجتماعي، ومما يدعم هذا التوجه ما ذهب إليه (Don Tapscott, 2002) من أنه قد ينظر إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ينصب في غالب الأحيان على توفير مزيد من أسباب الراحة والرفاهية. وإنه لا يجوز الحديث عن فجوات رقمية أو تعليم افتراضي أو الكتروني متقدم ما دامت التكنولوجيا المعلوماتية لم تعالج المشكلات الأساسية للإنسان كالجوع والبيئة والإيدز والحروب وغيرها.^(٧٧)

وفيما يتعلق بالصورة المثلى لعمليات تطبيقه في التعليم الجامعي المصري حين إرادة الأخذ به، فقد توصلت الدراسة إلى عدد من الأمور، أولها إن أفضل صورة للتطبيق الافتراضي أن يتم تطبيقه في جامعة مستقلة به. فقد أوضحت نتائج الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح صورة تطبيقه في جامعة مستقلة به، وذلك بنسبة (٥٨,٤٢)، في مقابل (١٦,٨٥) رأوا تطبيقه في التعليم الجامعي القائم، (١٦,٤٧) رأوا تطبيقه بالاندماج مع جامعات افتراضية قائمة بالفعل، ونسبة قليلة (٨,٢٣) رأوا تطبيقه في الجامعات الخاصة القائمة، باعتباره نوعاً من أنواع التعليم العالي الخاص. وبمقارنة ما جاء من نتائج في هذا الجدول مع ما أشارت إليه التوجهات الحديثة يلاحظ أن هذه التوجهات تؤكد تبين الصيغ المستخدمة في شكل مؤسسات التعليم الافتراضي. حيث توجد:-^(٧٨)

١- مؤسسات تعليم افتراضية بلا جدران University without Walls مثل الجامعة الافتراضية في أفريقيا AVU التي بدى العمل بها في سنة ١٩٩٧م كمشروع

نموذجي مدعوم من قسم التعليم التابع للبنك الدولي في أفريقيا بالاشتراك مع اثنتى عشرة جامعة أفريقية وأوربية وأمريكية شمالية، ومركزها الرئيسي في نيروبي. ومثل جامعة أنظمة تيلماترات الالكترونية الجديدة Telemart Systems New E. University في سان فرانسيسكو بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث يتكون الحرم من شبكة تضم ألف مستخدم للحاسب، يتلقون الإرشاد على مستوى الكليات من حاسب رئيسي.

٢- مؤسسات تعليم افتراضية لها مبانيها المستقلة، للدرجة التي جعل بعضها يتفلسن في استخدام التكنولوجيا الرقمية في إبراز الواجهة الالكترونية الخاصة بها، مثل جامعة سوزين كوينسلان الافتراضية في استراليا Universtiy Southern Queensland التي سهلت على الطلاب وغيرهم التفاعل مع الجامعة بصورة جيدة.

٣- مؤسسات تعليم افتراضية اعتمدت على المباني الخاصة بمؤسسات التعليم التقليدية القائمة، ولكنها اتجهت إلى الافتراضية على مراحل، تبدأ بتوفير البنية الأساسية (المعوقات المادية) اللازمة للتعليم الافتراضي، وتمر بتوفير تعليم يتواكب مع الأجيال التي مر بها هذا التعليم حتى يصل إلى الجيل الخامس الذي يعتمد على نموذج التعلم الذكي المرن، مثلما اتخذته جامعة أوريجون الافتراضية Virtual University of Oregon.

٤- اعتماد مراكز داخل الجامعات التقليدية تعمل كوكالات للتعليم الافتراضي مثل "مركز لتعليم المرن" في جامعة جنوب استراليا الذي قدم بنية أساسية للتعليم من خلال التقنيات الحديثة، أتاح للطلاب إمكانية الوصول إلى موارده، من خلال المتصفح المعباري المتاح على شبكة الويب، والذي يحتوي على برمجيات المقررات التعليمية.

ومن خلال هذا المركز الذي أطلق عليه شبكة جامعة جنوب استراليا الافتراضية عام ١٩٩٤م، أنشئت شبكة للتعليم الاسترالية Edna لتجميع الموارد التعليمية الالكترونية وتوزيعها لتكون مركزاً لتنسيق وتوزيع قاعدة بيانات مواد التعلم المنتج في قطاعات التعليم العالي.

٥- ضم أكثر من جامعة قائمة مع بعضها البعض وجعلها افتراضية، مثل الجامعة الافتراضية للكندية Canadian Virtual University التي كانت في الأصل ست مؤسسات هي: كلية مونت الملكية Mount Royal College التي تقع في كالجارى بمقاطعة البرتا، وكلية جورج براون George Brown College التي تقع في اونتااريو Ontario، وكلية كايلس Kayas College التي تقع في مدينة Little Red River بمقاطعة البرتا، وجامعة كولومبيا البريطانية University of British Columbia بمقاطعة كولومبيا البريطانية، وجامعة كوين Queen's University بمقاطعة اونتااريو، ثم جامعة أثاباسكا Athabasca University بمقاطعة البرتا.. ومثل جامعة Next Ed الافتراضية التي تأسست عام ١٩٩٨م وتضم (٢١) جامعة من جامعات كندا وهولندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة وأمريكا وهولج كونج.

والأمر الثاني يؤكد أن أفضل تطبيق للتعليم الافتراضي يكون في مرحلة الدراسات العليا. فقد أشارت نتائج الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح تطبيقه في مرحلة الدراسات العليا بنسبة (٤٦,٠٦) في مقابل (٢٨,٤٦) رأوا تطبيقه على مستوى درجة الليسانس أو البكالوريوس، إضافة إلى وجود نسبة (٢٥,٤٦) رأت أفضلية تطبيقه في المستويين معاً (الليسانس والبكالوريوس - الدراسات العليا)، لأن القصد من الأخذ بهذا النمط كما وضح من نتائج الجدول رقم (٢) السابق، المساعدة في

إتاحة فرص التعليم الجامعي لمن فاتتهم فرص الالتحاق به، والتقليل من الضغط المترافق على التعليم الجامعي التقليدي. ومن ثم فإن قصره على مرحلة الدراسات العليا قد يفقده أحد أهم مبررات تواجده، ولا يتواءم مع التوجهات التربوية المعاصرة التي أشارت إلى امتداد برامج هذا التعليم لتشمل كل المستويات التعليمية حتى على مستوى التعليم قبل الجامعي. حيث أكدت على أن المستويات الدراسية في التعليم الافتراضي تنقسم في هذا الشأن إلى برامج للدرجة الجامعية الأولى ومدتها من أربع إلى خمس سنوات يحصل الطالب بعدها على درجة البكالوريوس في العلوم B.S.C، أو درجة البكالوريوس في الآداب والفلسفة B.A، وبرامج على مستوى الدبلومات لمدة عامين، وبرامج على مستوى الماجستير، كما يحدث في الجامعة الافتراضية في أفريقيا African Virtual University^(٧٩). وأنه إن كان أكثر هذه المستويات يرتبط بالدرجة الجامعية الأولى، إلا أن هناك بعض المؤسسات تقدم برامجها على مستوى الدراسات العليا فقط (دبلومات- ماجستير- دكتوراه) مثل جامعة مونتيري الافتراضية بالمكسيك Virtual University of Monterrey التي تقدم برامج تمنح بموجبها خمس عشرة شهادة ماجستير باستخدام الاجتماعات الهاتفية Teleconferencing والانترنت وتصل إلى أكثر من (٥٠,٠٠٠) طالب في (١٤٥٠) مركزاً تعليمياً في أنحاء المكسيك، فضلاً عن (١١٦) مركزاً موزعاً على بقية بلدان أمريكا اللاتينية^(٨٠) كما أن قليلاً منها يقدم على مستوى مراحل التعليم العام، مثل برامج التربية الافتراضية في مدرسة ماساتشوستس الافتراضية Massachusetts Virtual School، ومدارس ستار الافتراضية Star Virtual School، ومدرسة فلوريدا الافتراضية Florida Virtual School^(٨١).

والأمر الثالث يبرز إمكانية تطبيق هذا التعليم في مختلف التخصصات الدراسية (علمية، نظرية). فقد عكست استجابات أفراد العينة في الجدول رقم (٧) نوعاً من

التقارب، حيث رأى (٣٦،٣٢) تطبيقه في التخصصات العلمية، (٣٧،٧١) رأوا تطبيقه في التخصصات النظرية، في حين رأى (٣٥،٩٥) إمكانية تطبيقه في كلا التخصصين. وهي استجابات تؤكد أن القضية هنا لا تكمن في نوعية التخصص، بقدر ما ترتبط بالجاهزية الالكترونية اللازمة لبيئة هذا التعليم، وخاصة فيما يتعلق بإنتاج المواد التعليمية الالكترونية، حيث تشير قراءة التوجهات المعاصرة فيما يتعلق بمجالات وبرامج الدراسة التي تقدمها مؤسسات التعليم الافتراضي اشتغالها على كافة التخصصات العلمية والأدبية طبقاً لطبيعة كل مؤسسة، إلا أنه توجد في هذا الشأن عدة خيرات. أولها ما يعرف ببرامج التعليم الافتراضي النوعي، وهو عبارة عن جامعة افتراضية صغيرة تختص بحقل معرفي أو مهني معين، بحيث تضم عدداً من الكليات المتخصصة في هذا الحقل المعرفي، بالصورة التي تحقق التعاون بينها، ويحقق صفة التجانس في مقررات متشابهة وفي هياكل تدريسية تجمعهم وحدة العلم والعمل والاهتمام المشتركة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى الفعالية التعليمية لنتيجة أن أعضاء كل كلية أو جامعة هم في أسرة واحدة، تشدهم علاقة عضوية في مؤسسة تعليمية خاصة بهم، تمثل لهم مجتمع زمالة Collegium، وتكشف جهودهم بشكل جمعي ومنظم في مجالات العلم (تدريساً- بحثاً- إنتاجاً). كما يؤدي إلى التنافس باعتبار أن كل كلية تجتهد في إبراز نواحي تفوقها عن مثيلاتها في البعد عن النمطية في مجالات التدريس والمستوى العلمي والأداء الخدمي، إضافة إلى أنها تؤدي إلى الانتشار حين تغطي بيئات كثيرة ومتعددة داخلياً وخارجياً نتيجة لما تحظى به من سمعة علمية. (٨٢)

وثانيها وجود برامج في التعليم الافتراضي مقدمة لفئات خاصة غير تقليدية، من مثل ما قامت به جامعة بارك Park University منذ يناير ٢٠٠٠ بتطوير برامجها للتعليم عن بعد في مدرسة للتعليم الممتد بولاية ميسوري الأمريكية من برامج تستخدم

لللقاءات المباشرة لتعليم الطلاب العسكريين وإعدادهم بصفة متعجلة لا تتعدى ثمانية أسابيع إلى برامج افتراضية عن بعد موضوعة على On- Line، ونجحت من خلالها في اجتذاب عدد كبير من الدارسين، تلبية منها لاحتياجاتهم واحتياجات المجتمع^(٨٣) ومن مثل البرامج الالكترونية التي قدمتها شركة Software في مجال التأثيرات البيئية والتراكيب المجتمعية، وقامت باستثمارها داخل جامعات كثيرة، إلى أن أنشأت الجامعة الافتراضية البيئية بتوظيف هذه البرامج وطرحها على شبكة الانترنت أمام الراغبين في دراستها بجودة عالية، والحصول على الدرجات العلمية بها^(٨٤). ومن مثل قيام كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بولاية نيويورك الأمريكية بتقديم برامجها الافتراضية على الخط لتعليم المعلمين والمتحاقهم بالدورات التدريبية التي تعقدتها وتتيح من خلالها فرص المناقشة أمام الملتحقين بها عبر الخط.

وثالثها قيام بعض المؤسسات بوضع برامجها المتخصصة على الشبكة، لا قصرها على طلابها فقط بل لتتيح أمام طلاب الجامعات التقليدية محاكاتها، فعلى موقع [Http://www.physics.wvstout.edu/hysapplets](http://www.physics.wvstout.edu/hysapplets) يوجد برنامج في علم الفيزياء يمكن للطلاب من خلاله محاكاة كثير من التجارب المعملية في بعض مجالات الفيزياء كالبرصريات والكهربية والمغناطيسية، وتتيح له مدى واسعاً من المرونة لمحاكاة عدد كبير من التجارب والتحكم في متغيراتها، كما يتيح له فهم كثير من الحقائق والمفاهيم والنظريات والتدريب على كثير من مهاراتها. وعلى موقع [Http://www.Sumanasinc.com/web_content/anisamples/chemistry](http://www.Sumanasinc.com/web_content/anisamples/chemistry) يوجد برنامج في الكيمياء يتيح للمتعلم أمثلة لبعض أنواع التفاعلات الكيميائية الحية، يمكن من خلالها مشاهدتها وفهمها بل وإمكانات محاكاتها. كما يوجد على موقع [Http://www.cellsalive.com](http://www.cellsalive.com) يوجد برنامج للأحياء يمكن للمتعلم من خلاله رؤية تركيب

للخلية النباتية والحيوانية والبكتيرية بصورة مجسمة، وفهم دورة حياتها وتتابع أدوارها، وكيفية تكوين الأجسام المضادة. كما قامت جامعة الينوي الأمريكية من خلال قسم الميكانيكا النظرية Atm، وقسم الكيمياء Chems بوضع نماذج من مقرراتها على الشبكة، مستخدمين في ذلك لغة Java وواجهة للتفاعل الرسومية CGI، مع مجموعة برمجيات لدعم التصفح تمكن الدارسين من التفاعل (٨٥).

والأمر الرابع يؤكد على أن أفضل نظام دراسي يتوافق مع طبيعة التعليم الافتراضي حسبما أشارت إليه نتلج الجدول رقم (٨) هو الأخذ بنظام الساعات المعتمدة، وذلك بنسبة (٥٠،١٨) في مقابل (٣٦،٧٠) رأوا إمكانية الأخذ بنظام الفصلين الدراسيين، (١٣،١٠) رأوا الجمع بين أكثر من نظمتين دراسيتين. وهي مؤشرات تؤكد مدى التوافق مع التوجهات التربوية المعاصرة التي تأخذ بالساعات المعتمدة في هذا النمط التعليمي ليتحقق معها توثيق الصلة بين الدارسين بعضهم البعض، وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس والمرشدين، ويتم من خلالها التقليل من الفاقد الاقتصادي في التعليم، ويساهم التطورات المعرفية التربوية التي أكتت وجود نوع من التفاعل الحي قد يحدث حين استخدام الطريقة المباشرة (المتزامنة) التي يجتمع فيها كل أطراف العملية التعليمية في وقت واحد، حيث تقوم المؤسسة التعليمية ببث برامجها حية، ويستطيع أي طالب من خلال دخوله على موقع الجامعة الاستماع إليها والتواصل مع الأساتذة وطرح الأسئلة، أو من خلال تخصيص ساعات مكتبية (إرشادية) من قبلها في مواقيت ثابتة يتمكن بواسطتها الطالب من الاتصال باستاذ المقرر للاستفسار المباشر منه ومحاكته.

كما تؤكد هذه التوجهات الحديثة أن بعض مؤسسات التعليم الافتراضي قد تقوم بالمزج بين الطرق التقليدية المتبعة في التعليم عن بعد والطرق التكنولوجية المتقدمة،

حيث تتيح الجامعة الافتراضية في أفريقيا مزيجاً من أشرطة الفيديو للجلسات الدراسية التفاعلية بين الاساتذة والطلاب، ولللقاءات الحية بطريقة الفيديو ذي الاتجاه الواحد One Way Video، بطريقة البث المتلاطتي السمعي الرقمي ذي الاتجاهين Two Way Audio Digital Satellite Broadcast، بطريقة التأثير بواسطة البريد الإلكتروني Email Interaction، وكل ذلك مدعوم بما تقدمه في المكتبة الرقمية من مجالات كاملة النصوص، فضلاً عن قيامها بوضع أدلة بالموضوعات ذات الصلة على الشبكة. أو قيام البعض الآخر بإرسال أدلة إرشادية إلى ملفات الطلاب على مواقعهم الإلكترونية مثل جامعة UkOU التي تتفاعل مع طلابها من خلال عدد من الأدلة من مثل: كيف تستعد للدراسة؟ Preparing to Study، ودليل التعليم المستقل A Guide to Learning Independently، وكيف تقوم بمشروع بحثي Doing Your Research Project. أو اتباع ما يعرف بالتعلم الموزع Distributed Learning، والذي يعني خليطاً من التفاعل وجها لوجه، وتعليماً على الخط، ويتم في مكان العمل، مثل جامعة ولاية كاليفورنيا الأمريكية التي، تقوم بإنتاج موديولات Modules المقرر المبني على الفيديو المصور، وإرسالها إلى الطلاب ليتلقوها على أجهزتهم الحاسوبية.^(٨٦)

وهذا التعدد في صيغ التفاعل يؤكد مدى ارتباط ذلك بقدرة مؤسسات التعليم الافتراضي على إنماج التكنولوجيا الرقمية في مجمل المنظومة التعليمية بها من ناحية، ويبرز من ناحية أخرى أن للتوجه الحاكم لفلسفة التعليم الافتراضي يجعل الأمر في يد المتعلم ذاته، حيث تكون مصادر التعلم متعددة أمامه، ويقوم المتعلم بالتعلم من خلالها خطوة بخطوة، حيث توجد أمامه عدة اختبارات ذاتية الخطوة وراء كل وحدة، بحيث لا ينتقل المتعلم إلى الوحدة الجديدة إلا بعد أن يختبر نفسه فيما سبق، وهو ما يجعله يجمع بين التعلم النظري والممارسة الفعلية والمحاكاة، ويقدم لنفسه أنماطاً من التغذية الراجعة

التي تتيح له التعرف على ما إذا كانت استجابته صحيحة أم خاطئة، بل وقدرته على التحكم في سرعة التعلم، وهو ما يعني حسن رقابة الذات والتدعيم الفوري لها.

والأمر الخامس يؤكد على ضرورة تنويع فئات الطلاب الملحقين بالتعليم الافتراضي. فقد توصلت نتائج الجدول رقم (٩) إلى أنه على الرغم من تنوع فئات الطلاب التي تستطيع الالتحاق بالتعليم الافتراضي، إلا أنه يشترط فيها أن يكون الطالب حاصلًا على شهادة الثانوية العامة وذلك بنسبة (٤٩,٨١)، سواء أكان من العاملين بنسبة (٢٥,٠٩)، أم من طلاب الجامعات التقليدية القائمة بنسبة (١٦,١٠). كما أشارت نسبة قليلة (٨,٩٨) إلى إتاحة الفرص أمام المتوقفين من الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية الفنية شريطة أن تجرى لهم من الاختبارات ما يمكن الحكم في ضوئها على مدى استعداداتهم الجادة للدراسة.

والأمر السادس يبرز أن أفضل ما يكون عليه عضو هيئة التدريس أحد المقومات الرئيسية التي يقوم عليها التعليم الافتراضي أن يكون عضو هيئة التدريس دائماً أو مئتماً. فقد أشارت نتائج الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١.٠ لصالح كون عضو هيئة التدريس عضواً مئتماً في وظيفته بنسبة (٤٤,٥٦)، في مقابل (٤٢,٦٩) رلوا أن يكون مئتماً من جامعة تقليدية قائمة، (١٢,٧٢) رلوا أن يكون محترفاً في تخصصه العلمي ويمكن الاستعانة به من أية جامعة، محلية كانت أو أجنبية، والحقيقة أن هذه النتائج تبرز أن الفارق لا يمكن في نوعية الأستاذ بقدر ما يمكن في مدى قدرته على أداء الأعمال، سواء أكان لكل الوقت أم لبعض الوقت. ففي كل الوقت يسمى بالأستاذ الدائم Full Time Staff وهو الذي يعمل في مقر الجامعة بكلياتها المختلفة، أو في بعض المكاتب الإقليمية ودوره الأساسي يكمن في وضع المناهج والقرارات، أما في بعض

الوقت فإنه يسمى بالأستاذ المنتدب Part-Time Staff وهو الذي يعمل من كليته أو معهده، ويمكنه القيام بعمله من منزله أو مكتبه، وذلك عن طريق وسائل الاتصال المتقدمة التي توفرها الجامعة له.

أما الأمر السابع والمتعلق بنظام التمويل في التعليم الافتراضي حين يتم الأخذ به، فإن الجدول رقم (١١) قد أوضح ضرورة أن يكون تمويلاً ذاتياً من خلال ما يدفعه الطلاب من مصروفات بعيداً عن تكليف الدولة بأية أعباء بنسبة (٢٢,٢٠)، وذلك عن طريق الشراكات مع الهيئات والمؤسسات المجتمعية بنسبة (٢٨,٠٨)، أو بنظام التأمين والسندات التعليمية بنسبة (١١,٩٨) وهو نظام تقوم الحكومة فيه بإنشاء بوليصة تأمين، أو طرح سندات لتعليم الأفراد، يقوم بشرائها المتعلمون أو أولياء أمورهم، بحيث يتم تسديد قيمتها على أقساط ميسرة، ويتم تسديد كامل قيمتها إلى مؤسسات التعليم الجامعي. أو الأخذ بنظام الكويونات التعليمية كمنحة أو قرض بنسبة (٢٠,٩٧) وهو نظام يقوم فيه المتعلم بالحصول على كويونات بقيمة معينة تعادل تكاليف تعليمه في الجامعة، على أن يستخدمها في دفع المصروفات الدراسية ويقوم بتسديدها بعد تخرجه. والمهم في هذا الأمر التأكيد على أمور أربعة: الأول تأمين مصادر التمويل مهما كان مصدره، حكومياً أو ذاتياً. والثاني حسن توزيع المصادر على التخصصات والأنشطة المختلفة بالجامعة. والثالث استخدام وتوظيف هذه المصادر في البنود المختلفة، أما الرابع فيتمثل في الذئوم والمراجعة لما تم تنفيذه، تدعيماً للإيجابيات وتلاشياً للسلبات وللمعوقات وفق مبدء المحاسبة أو المساءلة.

وإنه فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه تطبيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع المصري، فقد لوضحت نتائج الدراسة في الجدول رقم (١٢) أن أفراد العينة قد رأوا

وجود عدد من المعوقات قد تحول دون الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، يمكن الإشارة إلى بعضها في:

١- غموض الفلسفة الموجهة للتعليم الافتراضي في أذهان كثير من الأفراد، وذلك بنسبة (٧٣،٤٠). وهو ما أدى إلى اضطراب الدماغ المعنوي للعملية التعليمية بكاملها، الذي من شأنه أن يصيب السياسات المنظمة للتعليم الافتراضي بالخلل، ذلك أن السياسة التربوية السليمة هي التي تتم من خلال فلسفة تربوية تم وضعها على أسس سليمة استناداً إلى الفلسفة الاجتماعية السائدة.

٢- ضعف الجاهزية الالكترونية التي يحتاجها التعليم الافتراضي بنسبة (٥٤،٦٨). فوفقاً لمؤشر الجاهزية الرقمية لعام ٢٠٠٤ الذي يعتبر مقياساً لتقويم وضع البيئة الالكترونية الرقمية، وملائمة البنية التحتية للمعلومات والاتصالات، فقد جاءت مصر في المرتبة رقم (٥١) على مستوى العالم. نتيجة عوامل عديدة ذكر بعضها منها التقرير الاستراتيجي العربي لعام ٢٠٠٤ في "ضعف دور الحكومة، وانتشار الفقر، وقلة الاستقرار الاقتصادي، وقلة ثقة المستهلكين في التسوق الالكتروني، وفقد الثقة بدرجات الأمان في الدفع الالكتروني، ونقص وجود تسويق لتوضيح فوائد التعليم الافتراضي، وضعف تطبيق خدمات الشبكة الدولية للمعلومات، إضافة إلى ضعف التمويل المخصص للإنفاق على قطاع تقنية المعلومات".

٣- القصور في الوعي التكنولوجي داخل المجتمع بنسبة (٤٩،٤٣). وهو قصور يرجع إلى قصور في العملية التربوية ذاتها، نتيجة قلة المؤهلين تأهيلاً كافياً في مجال التكنولوجيا التعليمية، وحدثة وسرعة تطور المجالات المرتبطة بها، والتكلفة المادية لاقتناء برمجياتها وأجهزتها، وقلة الحماس لدى قادة العمل التربوي لقلة قناعتهم

بنتائجها، وربط مجال هذه التكنولوجيا بالوسائل التعليمية التقليدية ووسائل الإيضاح، وسيادة أسلوب وثقافة اللفظية والتلقين في تعليم التكنولوجيا مع قلة الممارسة والتطبيق، ووجود نوع من المحافظة على ما هو قائم والخوف من الجديد ومقاومته، إضافة إلى غياب السياسات التعليمية المتطورة والمرنة التي تأخذ بعين الاعتبار جميع مدخلات المنظومة للتربية وعملياتها ومخرجاتها

٤- الافتقار إلى اللغة الأجنبية التي يحتاجها التعليم الافتراضي بنسبة (٤٩,٠٦) حيث إن معظم مقومات هذا التعليم الأساس فيها للتعامل مع الإنترنت والشبكة العالمية والتي تمثل اللغة الأجنبية فيها العامل الأكثر أهمية، والافتقار المتعلم في التعليم الافتراضي لمهارات التعامل مع هذه اللغة قد يعوقه عن الاستمرار في هذا التعليم أو حتى في مجرد الالتحاق به.

٥- افتقار المتعلمين لمهارات التعلم الذاتي بنسبة (٤١,٥٧) حيث أنهم نتاج نظام تعليمي لم يصن إعدادهم وفق ما يتطلبه هذا التعلم من مبادئ ومهارات.

٦- ضعف التعاون والتنسيق بين مؤسسات التعليم التقليدي ومؤسسات التعليم الافتراضي بنسبة (٣٥,٩٥) وهذا أمر طبيعي نظراً لأن مثل هذا التعليم الافتراضي لم يتم الأخذ به بعد.

٧- ضعف مصادر التمويل اللازم للتعليم الافتراضي بنسبة (٣٥,٤٥).

٨- الانشغال بالدعائية لا بجوهر التعليم الافتراضي بنسبة (٢٥,٠٩) وهو أمر قد يدفع بالمجتمع إلى اتخاذ هذه الدعائية كمؤشر للتقدم الحادث داخل المجتمع، وكوسيلة للتعامل مع معطيات المستقبل، لا عن حقيقة بل برفع الشعارات والتوصيات والمواثيق في الوقت الذي لا يفعل فيه إلا القليل.

٩- وقد أضاف أفراد العينة عدداً آخر من المعتقدات التي تحول دون التطبيق، منها ضعف الثقافة العلمية والتكنولوجية بنسبة (٣٠,٧١)، وتردد بعض المتعلمين من الاستمرار فيه بنسبة (٢٠,٩٧)، والتخوف من بعض المخاطر التي قد تسبب عن تطبيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع بنسبة (٢٦,٩٦).

ولا شك أن هذه المعتقدات إنما ترجع في أصلها إلى مدى وفرة التكنولوجيا، ومعرفة كيفية التعامل معها، ومستوى الارتياح نحوها، والاعتقاد في أهميتها وقوة فعاليتها في العملية التعليمية، سواء من ناحية رؤية القادة والمسؤولين من حيث التمويل والتدريب والدعم والمساعدة، أو من ناحية تطيم الطلاب، وإلى وجود صعوبات تتعلق بالتعليم الافتراضي وبالبيانات الخاصة به بسبب قلتها أو تضاربها ولتقارها إلى التوثيق الدقيق، وارتفاع كلفة إنشاء البنى التحتية الخاصة بلقمة شبكات الاتصال ذات السعة العالية. وهي أمور تعكس أنواعاً عدة من المعتقدات: مقيدات المناخ السائد الذي يرفع الشعارات بعيداً عن العمل والفعل، ومقيدات بشرية وعلى رأسها نقص أصحاب الرؤية المستقبلية وخبراء تقييم تكنولوجيا المعلومات، والعجز الواضح في التخصصات المختلفة، والغلب الواضح للكوادر للقدرة على تناول الجوانب الاجتماعية والاقتصادية لهذه التكنولوجيا متمثلة الأبعاد. ومقيدات تنظيمية يأتي في مقدمتها قلة توافر الحد الأدنى من الديناميكية المطلوبة في مجتمع المعلومات والذي من أهم شروطه المرونة وسرعة التكيف وإحداث التغيير وتقبل الجديد.

وكل هذه المعتقدات يصعب فصلها عن المعتقدات الذاتية التي قد تحد من انطلاق الأفراد في هذا التعليم، من مثل المعتقدات الخاصة بالتسجيل الذاتي Self Registration Obstacles والتي تواجه الطالب وتحول دون تسجيله للمعاملات الدراسية، سواء أكانت

عقبات تتعلق بخصائص البرنامج المقترح للتسجيل، أم تتعلق بإمكانيات التقنية المتوفرة لدى المؤسسة التعليمية، أم تتعلق بالطالب نفسه والتي تتمثل في قلة معرفته بمقدمات الحاسوب والانترنت، وقلة قدرته على استخدامه في عمليات التسجيل، ونقص فهمه للنظم الأكاديمية للمؤسسة التعليمية القائمة على التقنيات، وقلة تمكنه من التعامل مع برنامج التسجيل الذاتي عند مواجهة مشكلة معينة تهمه، ونقص فهمه ودرايته بقوانين المؤسسة المتعلقة بالتسجيل الذاتي. (٨٧)

وإنه إذا كان أفراد العينة قد أشاروا إلى نوع من التخوف قد يشعر به كثير من أفراد المجتمع عند الأخذ بالتعليم الافتراضي، فإن الجدول رقم (١٣) قد أبرز بعض هذه المحاذير في:

١- المحاذير الخاصة بجعل التعليم مجالاً للتجارة بنسبة (٦٠،٦٧). وتكرر هذه المحاذير حول مقدار المصروفات التي سيدفعها الطالب، وكيف سيتم تسديدها؟ هل ستكون مرة واحدة في بدلية التسجيل أم على دفعات محددة؟ وإذا كانت على دفعات هل سيؤخذ في الاعتبار مقدار الفائدة أم سيبقى كما هي؟ وهل المستوى التعليمي المقدم يتوافق مع هذه المصروفات أم لا؟

٢- المحاذير المتعلقة بأداء الطلاب للامتحانات بنسبة (٥٦،٩٢) والتي تدور حول: كيف سيتم أداء الطلاب للامتحان؟ وكيف سيتم تصحيح الواجبات إلكترونياً؟ وما نوعية الأسئلة التي تصلح لمثل هذا النمط التعليمي؟ وما أهم آليات التأكد من أن الطالب هو نفسه الذي يؤدي الامتحان؟ وكيف سيتم اكتشاف حالات الغش؟ ثم كيف سيتم إحداث التغذية الراجعة لمعرفة الصواب والخطأ؟. وإن كانت التوجهات الحديثة قد أكدت أن الدول تتبع من الأساليب في تقويم الطلاب في التعليم الافتراضي ما يمكنها من التقليل

من هذه المحافيز، فمثلاً يتم في جامعة كندا الافتراضية باسكتلندا (CVU) الأخذ بأنظمة يتم التأكد من خلالها أن الطالب المؤدي للامتحان هو ذاته من خلال ما يعرف بمعرفة نموذج عظام الجمجمة، والأخذ بنظام الخبير المحاكمي وهو نظام يتم من خلاله تحليل إجابة الطالب تحليلاً دقيقاً في ضوء الحل المتولد من هنا النظام، يتم فيها تشخيص الأخطاء التي تصدر عن الطالب. وتدعم أنشطة التقويم الذاتي وذلك بوضع اختبارات للتقويم الذاتي على الشبكة يتم متابعتها في وحدة التقويم بالمؤسسة. وفي جامعة كندا الافتراضية CVU يتم الأخذ بما يعرف بالتقويم الحثائي Portfolio Assessment الذي يتم فيه تقويم التعلم للاستدلال على عملية بناء المعلومات، من خلال جمع المتعلم لشواهد أو أدلة تعلمه، وتصنيفها وتسليمها مع المتطلبات الأخرى داخل ملف الكتروني يرسل إلى موقع الجامعة، ويشترط فيه موافقته لما وضعه فريق التقويم من معايير تتضمن نتائج الاختبارات المعتمدة، وحضور المؤتمرات والمشاركة في حلقات النقاش وغيرها. كما تقوم بعض المؤسسات الافتراضية الأخرى بالاعتماد على:-

- ١- جلسات التقويم التي تعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم عن بعد، بتوجيه الأسئلة واستلام الإجابات من خلال الشبكة، ويتم فيها تقديم تغذية راجعة فورية.
- ٢- الجلسات العملية بمتابعة أداء المتعلم للتجارب داخل المعامل الافتراضية Virtual Labs لقياس قدرة المتعلم على التحليل والإبداع.
- ٣- نظام الممتحنين والمقومين الخارجيين، وذلك بموجب اتفاقات بين المؤسسة الافتراضية والمؤسسات التقليدية، حتى تضمن أن الامتحانات والبرامج الأكاديمية ومتطلباتها من حيث الموصفات والجودة والتنظيم وأداء الطلاب فيها تتوافق مع

معايير الاعتماد، وذلك من خلال اطلاعهم على نماذج إجابات المتعلمين في الامتحانات والأنشطة المختلفة التي يقومون بها.

٣- المحاذير المرتبطة بإنتاج المواد والمقررات التعليمية إلكترونياً بنسبة (٤٦,٠٦). وهو تخوف قد ينجم نتيجة للتلاعب في حق بيع التراخيص الخاصة بالمقررات التعليمية. فالترخيص أحد مقاييس الإنتاج التكنولوجي التي يشجع استخدامها في تقدير التسدقات الدولية للتكنولوجيا، ويعرف على أنه "الحق المترتب لمؤسسة ما في ممارسة الاستخدام التجاري لحق ملكية تكنولوجيا تخص مؤسسة أخرى، مع الخضوع لشروط محددة متفق عليها، من مثل منع إعادة الترخيص لطرف ثالث آخر، وغالباً ما يتعارف على مدفوعات (إتاوات) الترخيص باعتبارها رسماً نسبياً على المبيعات اللاحقة".^(٨٨) وهو ما يعكس الحقوق الخاصة بالملكية الفكرية المطورة حصراً للبحث على الخط المباشر On Line، أو المعدة للنشر عبر الوسائط المتعددة والرقابة عليها. فالانتقال إلى الوضوح في تعريف هذه الحقوق وتحديدها، وكذلك النقص في القواعد الضابطة لاستعمال المواد التعليمية الجديدة يمكن أن يحرض الأكاديميين ضد مؤسساتهم الأم أو ضد المؤسسة التي تتعاقد معهم لتحضير مواد المقرر لنشرها. وهو الأمر الذي دفع جامعة شمال تكساس University of North Texas ألا تقف عند مجرد الإقرار بملكية واضعي المقررات على الخط فحسب، بل تشجع الأساتذة على تطوير هذه المقررات عبر الحوافز النقدية، بما في ذلك المكافآت الناجمة عن الملكية ورسوم الترخيص وحصة من الأرباح التي يدفعها الطلاب.^(٨٩)

٤- المحاذير المرتبطة باعتماد الشهادات بنسبة (٤١,٩٤)، ذلك أن نشوء تعليم عالي افتراضي بلا حدود يثير بحدوث تغييرات مهمة في ضمان جودة الحاجات

والممارسات، ومنها وجود شك في أن الفلسفة والمبادئ والمواصفات التي تطبق في تقييم برامج الجامعات التقليدية واعتمادها، يمكن أن تستعمل هي ذاتها في تقييم جودة وفعالية المقررات الموضوعية على خطوط الاتصال المباشر دون أن يجري عليها تعديلات، كما أن قليلاً من المجتمعات هي التي أنشأت نظم اعتماد وتقييم Accreditation & Evaluation System. وهو ما دفع بكثير من الجامعات الافتراضية للحصول على الاعتماد من جهات أجنبية باعتبار أن ذلك من أمضى الأسلحة في زيادة الإقبال عليها، ويكفي في هذا أن جامعة الولايات المتحدة المفتوحة USOU التي أنشئت عام ٢٠٠٠ لتكون على غرار الجامعة البريطانية المفتوحة UKOU قد أخفقت في تحقيق استمراريتها بسبب الافتقار للاعتماد نتيجة أن برامجها لم تحظ بثقة عامة تكفي لجذب أعداد كافية من الطلاب إليها. وهذا التدافع قد يمثل نوعاً من التبعة لإملاءات جهات الاعتماد وفق أسلوب "التوصية- الاعتماد- الاستبعاد" وهو أسلوب رأي (نبيل على ونادية حجازي، ٢٠٠٥) أنه يبدأ بمخطط ما يعرف باعتماد الأشخاص المؤهلين بإصدار مجموعة توصيات تحدد متطلبات التأهيل بما يخص المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة، وبعدها للمطالبة بضرورة اعتمادهم من قبل جهات أجنبية متخصصة، يعطي بناءً عليها الحق للدول المتقدمة في استبعاد عمالة الدول النامية غير المعتمدين من دخول طلبة المنافسة العالمية، وبعدها تأتي المطالبة باستبعادهم من ممارسة نشاطهم مطياً لما في ذلك من إهدار لحقوق الإنسان، ومن حجب للمعرفة عن الآخرين، ولا بد من هذا إلا اللجوء إلى الأجنبي المعتمد المرخص والذي تحمله رياح العولمة.^(١٠)

٥- المحاذير الخاصة باللغة المستخدمة في التعليم الافتراضي بنسبة (٤١,٥٧)، وتتمثل فيما يمثلته استخدام اللغة الأجنبية من مخاطر على الهوية الأصلية للمجتمع، والتقليل

من فعالية اللغة القومية في هذا التعليم، ذلك أن خطر استغلال الدول المتقدمة لطاقة الاتصالات الضخمة في ربط العقول العربية بما يعرف بالأخطبوط الغربي، وتهريب موارد المجتمع العلمية من الدراسات العلمية وبراءات الاختراعات، والتقارير الفنية، سيزداد أثره نتيجة استخدام لغات هذه الدول في التعليم.

٦- المحاذير الخاصة بتوظيف التكنولوجيا في التعليم الافتراضي بنسبة (٣٧،٠٧)، خاصة وأن الدراسات قد أكدت وجود نوع من التشكك في استخدامها وفي مردودياتها التعليمية، نتيجة التخوف من إمكانية اختراق المحتوى والامتحانات وغيرها من الأمور التي تتطلب السرية. فلكل تكنولوجيا ثلاثة مستويات تدرج من حيث صعوبة التصدي لها، مستوى المخاطر الناجمة عن التطبيق التكنولوجي النهائي، وهي محلية بحكم طبيعتها من مثل مظاهر العنف ومناظر الجنس والابتزاز الإلكتروني وخلخلة التماسك الاجتماعي. ومستوى المخاطر الناجمة عن توجيه التكنولوجيا من قبل صانعيها ومن يعملون لصالحهم، وهي عالمية بحكم طبيعتها من مثل توجيه الإنترنت وفقاً لخدمة أغراض التجارة الإلكترونية. ومستوى المخاطر الكامنة في طبيعة التكنولوجيا ذاتها والتي يتطلب التعامل معها تضافر المحلي والعالمي من مثل إدمان الإنترنت، وطغيان حوار الإنسان مع الآلة وغيرها.

٧- المحاذير الخاصة بنسبة (٣٢،٢٠) وخاصة فيما يتعلق بمبدأ المجانية التعليمية، وتكاثر الفرص التعليمية الذي يؤكد على إتاحة فرص التعليم أمام أفراد المجتمع أيا كان لونهم وبيئاتهم، وفق ما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم المختلفة.

وبناء على ما أثمرت عنه قراءة الواقع من أن فرص تطبيق التعليم الافتراضي في مصر قائمة، وأن الأخذ به يعد من الضروريات المهمة، على الرغم من الإقرار بوجود مجموعة من العوائق التي قد تواجه عمليات تطبيقه، وتسرب بعض من المحاذير التي يجب وضعها في الاعتبار عند الأخذ به، فإنه لا مناص من التفكير في وضع اللبنيات الأساسية لدراسته وتبنيه وتطبيقه على أرضية صلبة، بتضافر الجهود وصياغة أهداف استراتيجية له، تتواءم مع الواقع، وتحفظ للمجتمع خصوصيته وفي نفس الوقت قدرته على مواجهة واستيعاب الثورة المعلوماتية. وذلك وفق رؤية كلية واضحة، يتم ترجمتها إلى إصلاحات وخطط تعتمد على قدرة صانع القرار على بناء للتوافق بين مقومات مجتمع التعليم العالي المتنوعة، والانتباه لأن يكون هناك درجة عالية من التسامح فيما يتعلق بتعارض الآراء، على أن يتم ذلك بعقلية مرنة وتعاونية، تستجيب للمتغيرات من ناحية، وتتبع مناهج وأساليب إدارية سليمة، وتسير وفق خطوات محددة ومجدولة زمنياً من ناحية ثانية، مع النظر في تجارب المجتمعات الأخرى وما خلطته من خطوات في هذا المجال لنتم الإفادة من جوانب قوتها وتثلاثي مصادر الضعف فيها من ناحية ثالثة. وعلى أن يتم اعتبار ذلك من المقومات الأساسية في تفعيل إسهامات المجتمع في الحضارة العالمية المعاصرة.

وتعتمد هذه الرؤية على توافر مجموعة من المتطلبات يمكن حصر بعضها في:-

١- توفير بنية البنية التحتية لمجتمع المعلومات في القطاع الرئيسي.

يعد توفير البنية التحتية الإلكترونية من أهم المتطلبات اللازمة للتعليم الافتراضي باعتبارها تعبر عن مستوى البنية التحتية لمجتمع المعلومات في القطاع الرئيسي داخل المجتمع (الحكومي - الخاص - الأهلي)، ومدى تأهل الأفراد، وتجاوب البيئة التشريعية

والتنظيمية مع النقلة النوعية لمجتمع المعلومات. وهو ما يعبر عنه بالتهيئة الالكترونية داخل المجتمع الذي ينحو نحو التعليم الافتراضي، وذلك بوضع خطط متسلسلة للبنية التحتية فيما يتعلق بشبكات الاتصال، والاعتماد على تكنولوجيا مستقلة، وموارد بشرية قادرة على التركيب والتشغيل والصيانة المتبادلة، والالتزام بطابع المؤسسة مع الاهتمام بتحقيق درجة أعلى من الأمان للمعلوماتي والشكبي، وتفعيل مبادرات المؤسسة العامة والخاصة والمجتمع المدني لإنشاء مواقع معرفية. وهو ما يتطلب تعبئة اجتماعية وتوعوية لهذا النمط التعليمي المستحدث وبالفلسفة الموجهة له، على اعتبار أن الوعي هو الشرع الواقعي أمام حملات التفضيل أو التشكيك التي قد يطلقها للبعض.

فالتقيام بهذه التوعية عمل مهم في هذه التهيئة، ذلك أن المتعلم يحتاج قبل التحاقه بهذا التعليم إلى معرفة كنهه وطبيعته وأهميته في التنمية الفردية والاجتماعية، يقوم بها القيادات العلمية والتربوية المتخصصة لعرض التطورات الحادثة في مسيرة العلم والتعليم، وأهمية التوجه نحو النقلة المعلوماتية ومراجعة خطط للتنمية العلمية والتكنولوجية في ضوءها، وذلك بإعداد نشرات خاصة بهذا التعليم وتوزيعها على الراغبين في الالتحاق به، وإصدار كتيبات إرشادية توضح ملامح هذا التعليم ومقوماته، وتخصيص برامج إعلامية وثقافية في كافة وسائل الإعلام (المسموع - المرئي - المقروء)، وكتابة مقالات وموضوعات، وإلقاء المحاضرات وعقد الندوات المتخصصة، ولصق الملصقات التعريفية به في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية المختلفة، والاستفادة من الأفراد الذين سبق لهم الالتحاق ببرامجه لاستغلال المعارف والخبرات المتوافرة عندهم. وإنشاء وحدات بالمؤسسات التعليمية تتولى الإجابة عن استفسارات الأفراد الشفهية والتحريرية حول برامج التعليم الافتراضي، والعمل على التقليل من أثر العوامل التي قد تؤدي إلى التخوف من التعامل مع الكمبيوتر والتكنولوجيا.

ومثل هذه التهيئة التي تعد الأسس في الحكم على الجاهزية الالكترونية الصالحة لتطبيق التعليم الافتراضي، قد تتطلب إنشاء مراكز للاستيعاب العلمي لتقديم المعلومات للشركات والمنظمات والأفراد لتعظيم الاستفادة من القدرات التكنولوجية الموجودة داخل المجتمع، وتعظيم الاستفادة من مقاهي الانترنت بحيث تصبح مقاهي ذكية، تقوم بالبحث عن المعلومات لأهالي المنطقة، ومواجهة حمل المعلومات الزائدة بجمع تنظيمها وتلخيصها وعرضها، على أن يتم ربط هذه المقاهي ببعضها البعض، وكذلك مع مراكز الثقافة الجماهيرية وبيوت الشباب تحقيقاً لمبدأ التواصل، حتى تصبح هذه المقاهي نواة أساسية لمن يلتحقون بالتعليم الافتراضي وليس عندهم الأدوات والتكنولوجيا اللازمة لذلك، مع استخدام قنوات الاتصال غير الممتلئة. والتي تعني أن تكون سعة الاستقبال لسحب المعلومات من الانترنت أعلى بكثير من سعة الإرسال. وهو ما يتلأم مع طبيعة المستخدم على الأقل في مراحل تعامله الأولى مع الانترنت، فهو يسترجع بمعدل أعلى بكثير مما يستقبل.

٢- تعريف البرامج الالكترونية

من الأمور المهمة في الأخذ بالتعليم الافتراضي بذل جهد في تعريف البرامج الالكترونية المتاحة عبر الشبكة العالمية للمعلومات، حيث إن الدراسة المتأنية لأليات الاستفادة مما هو متاح بصورة رقمية من معلومات تحتاج إلى برمجيات زهيدة للتكليف لتعظيم مثل هذه الاستفادة، باعتبارها من الخطوات المتقدمة في التأصيل لهذا التعليم. وهو ما أكدت عليه الندوة الإقليمية المنعقدة بدمشق خلال الفترة من ١٥-١٧ يوليو ٢٠٠٣ حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم عن بعد، وندوة "اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد والتعليم المفتوح" للمنعقدة بالقاهرة خلال الفترة من ٢٥-٢٧ أغسطس

٢٠٠١، في تقريرهما الختامي "إن قضية تعريب التعليم هي المظلة الأساسية لقضية المحتوى العلمي على شبكة الانترنت، وهي المنوط بها تفعيل اللغة العربية لتصبح وعاء للعلم والتعلم في جهود التعليم عن بعد، والمتمثل في مختلف المواد العلمية باللغة العربية".

وتتأتى أهمية هذا المتطلب من أن التعلم باللغة العربية يعد الأساس في الفهم ويزيد من الإنتاج. فقد أورد تقرير للتنمية الإنسانية عام ٢٠٠٤ أن الإنتاج العلمي يزد في الدول التي تعلم العلم بلغاتها القومية عن تلك الدول التي تعلم العلم باللغات الأخرى. وعليه فإن الدعاوي التي تثار بقلّة القدرة على تعريب البرامج في التعليم الافتراضي يعد أمراً مضللاً، ذلك أن التراجع في هذا إنما يعود من ناحية إلى العجز في تناول الأبعاد النفسية والاجتماعية له والتي تكمن وراءها نزعات نخوية ونوع من الطبقية، حيث أصبح السّعلم باللغة الأجنبية رمزاً للتميز الاجتماعي وزيادة التأهل لسوق العمل المحلي والعالمي. ويعد من ناحية ثانية محاولة لإرضاء للشركاء التي تفرضها اتفاقية الجات نتيجة اعتماد الشهادات الجامعية من جهات أوروبية وأمريكية.

وهذا يعني أن العمل على تعريب التعليم الافتراضي أمر ليس سهلاً، ذلك أن شركات تطوير البرامج تحرص على عدم الترابط في كود المصدر Source Code الذي يمكن من خلاله التعامل مباشرة مع البرنامج. بالشكل الذي يجعل عملية التعريب تتطوي على تحديث قاسية، تجعل التعامل مع هذه البرامج يتم من خلال رصد العلاقات التي تربط بين مدخلات العملية ومخرجاتها لا من خلال كود المصدر وليس معنى هذه الصعوبة إلا تجرى محاولات لهذا التعريب، ذلك أن هناك إرغاصات مباحقة تم من خلالها تطوير نظم تشغيل ثنائية اللغة (إنجليزية-عربية). مثل نظام صخر الذي كان فاتحة لتعريب نظم الكمبيوتر والمعلومات. وقد تبعه تعريب نظم التشغيل الشهير لشركة ميكروسوفت

والمعروف بنظام (ويندوز)، ثم توظيفها على مستوى العتاد والبرمجيات، وتم تطوّر وحدات الإدخال والإخراج لتتفاعل مع اللغة العربية مثل لوحة المفاتيح والطابعات وشاشات العرض وتطوّر برامج لتنسيق الكلمات، وبرنامج لقراءة النصوص العربية ألبا باستخدام نظام المسح الضوئي للحروف OCR، وغيرها كثير على مستوى الكلمة لتحليلها إلى عناصرها الاشتقاقية والتعريفية، وعلى مستوى الجملة بتطوّر نظام إعرابها وتشكيلها وغيرها.

٣- نشر الثقافة الالكترونية داخل المجتمع

بعد العمل على نشر الثقافة الالكترونية E. Cultural من المتطلبات المهمة اللازمة للأخذ بالتعليم الافتراضي، باعتبارها تستهدف تزويد الأفراد وتعمية فهمهم، وزيادة كفاءتهم في التصميم والإنتاج، وتساعدهم على استخدام نتائج التكنولوجيا وأنظمتها، وفي التعرف على التغيرات التكنولوجية وأهميتها. وهي عملية تعدّ نوعاً من التثوير التكنولوجي للأفراد، على أساس أن رفع مستوى الوعي العلمي والتكنولوجي يؤدي إلى تعميق الثقافة بالتكنولوجيا.

فالثقافة التكنولوجية وإن كانت تعبر عن مستويات متنوعة من المعرفة والخبرات التي تضم المعارف والاتجاهات ذات الصلة بالقضايا والمشكلات التكنولوجية إلا أنها معلومات وظيفية مرتبطة بالتكنولوجيا وتطبيقاتها، لها أبعادها المعرفية التي تتضمن فهم الأساس العلمي للتطبيقات التكنولوجية والمفاهيم المرتبطة بها، والتفكير العلمي المبدع في تقبل مشكلاتها والمستحدث فيها، ولها أبعادها الاجتماعية التي تتضمن فهم وإدراك الآثار الإيجابية والسلبية للتكنولوجيا وتطبيقاتها، ولها كذلك أبعادها المهارية التي تتضمن القدرة على امتلاك مهارات متنوعة يدوية وعقلية واجتماعية خاصة بها، إضافة إلى أبعادها

الأخلاقية التي تتضمن القدرة على - سم قضاياها الجدلية والشرعية والقانونية على مستوى إنتاج التقنيات واستخدامها. وكلها أبعاد تؤكد أهمية أن يصبح الفرد متقناً تكنولوجياً، بحيث يفهم طبيعة ودور التكنولوجيا، وكيف تصمم النظم؟ وكيف تستخدم؟ وكيف يتم التحكم فيها؟ ويتعرف على المشكلات التكنولوجية التي تتطلب حلولاً عملية، ويمتلك القدرة على تنمية وتقييم الحلول البديلة لهذه المشكلات، وتكوين فعاليتها تكنولوجياً، بالصورة التي يستطيع معها أن يكون علاقة طيبة مع التكنولوجيا ومع التنظيمات المعرفية لها.

وتفعيل مطلب نشر الثقافة الإلكترونية داخل منظومة المجتمع يتطلب أمرين اثنين، أولهما وجود طاقات بشرية مؤهلة ومدربة على مستوى عالٍ وقادرة على استخلاص واستخراج المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة وتوظيفها، وذلك من خلال نظام تعليمي قوي يتمتع بمخرجات ذات جودة عالية، وقادرة على الإبداع والابتكار، وللمسك بزماء التكنولوجيا الحديثة. والثاني العمل على محور الأمية الكمبيوترية ليس بمعنى الوقوف عند حد تعليم الأفراد بعضاً من تفاصيل بناء الكمبيوتر وبرمجته أو تدريبه على استخدامه في التطبيقات، لكن بإدراك الأثر الإيجابية والسلبية لهذه التكنولوجيا على عمله ومستقبله ومجتمعه، وما تنتجه من فرص لإثراء حياته الشخصية والتعليمية والاجتماعية، وكيف يمكن له أن يستخدمها في مجالات اهتماماته المختلفة.

٤- تفعيل التكنولوجيا في التعليم قبل الجامعي.

إن تفعيل التكنولوجيا في مراحل التعليم قبل الجامعي يعد أمراً لازماً لتحقيق التعليم الإلكتروني داخل المجتمع، ذلك أن تهيئة الطالب تكنولوجياً في هذه المرحلة من خلال مؤسسات التعليم قد يشجعه على استكمال تعليمه العالي في هذا النمط التعليمي المستحدث، خاصة وأن كثيراً من مؤسسات التعليم هذه قد أصبحت مليئة بالأدوات والأجهزة

التكنولوجية الحديثة، وتم ربط كثير منها بشبكة الإنترنت، وتم تقديم كثير من المواد التعليمية على اسطوانات مدمجة CD؛ وذلك بهدف زيادة احتكاك الطلاب مباشرة بهذه التكنولوجيا، وبقصد معاونته على الإلمام بالمبادئ الأساسية لعمل الكمبيوتر، والقدرة على برمجته لحل بعض المسائل البسيطة المتعلقة بنشاطه التعليمي أو المهني، والقدرة على نقل الأفكار من عالم الكمبيوتر ونظم المعلومات لمجالات التعليم والنشاط الفكري، من مثل استخدام أساليب التفكير المنهجي في حل بعض المشكلات، وتطبيق بعض أساليب نظم المعلومات في تنظيم الملفات، والبحث في المراجع، إضافة إلى القدرة على التعامل مع مجموعة من البرامج الجاهزة كتلك المتعلقة بتمسيق الكلمات وبناء الجداول وتوليد الأشكال.

ولا يقف تفعيل هذا المتطلب عند حد ملء المؤسسات التعليمية بالأدوات والأجهزة التكنولوجية بعيداً عن توظيفها الحقيقي بداخلها، بل يكون بحسن استثمارها والاستفادة منها. فالدول التي وضعت على رأس أولوياتها أن تكون من عواصم المعلوماتية في العالم جعلت لتوفير التعليم قبل الجامعي هدفاً من أهدافها، لكي يتلاءم مع لغة العصر الحاسوبية في مناهج جميع المراحل الدراسية. فماليزيا وضعت مشروع المدارس للذكى كأحد الركائز الست الرئيسية لمشروع "السوبر توريدور" الذي استهدف تحويل ماليزيا إلى عاصمة المعلوماتية عبر تحويل المجتمع إلى مجتمع مبني على قاعدة المعرفة بطول عام ٢٠٢٠، وهو مشروع تشرف عليه وزارة التربية والتعليم ومدرسة الاتصالات للذكى، ويهتم بتعزيز نوعية التعليم من خلال إعادة تطوير برامج للتدريس والتعليم، والنظر إلى الطلاب على أنه شريك أساسي في عملية التعليم وليس مجرد متلق، وتمكينه من معرفة مدى استيعابه وتتبع عملياته أثناء المعرفة عبر برامج خاصة تؤدي إلى إنتاج طلاب أكفاء، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الأجهزة التكنولوجية لا يمكن أن تحل محل البشر،

لأن التعليم عمل إنساني يتم بين إنسان وإنسان. كما قامت إسرائيل بتوزيع الكمبيوتر بكثافة عالية في جميع مراحل التعليم الرسمي من الحضانة حتى التعليم الجامعي، وأتاحت فرصاً للتدريب على الكمبيوتر لجميع الفئات، وذلك تحت شعار "حق المجتمع في المعرفة" الذي أتاح لكل من لديه كمبيوتر شخصي أن ينهل من مناهج المعرفة للتكنولوجية.

وهذا التفعيل في حاجة إلى تنظيم جهود مركز التطوير التكنولوجي ودعم اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم المنشأ بالقرار الوزاري رقم (٨) بتاريخ ١٩٩٧/١/٦م، والذي يستهدف التخطيط والتنفيذ والمتابعة لمشروعات التطوير التكنولوجي بوزارة التربية والتعليم لنشر مفاهيم المعلوماتية في التعليم قبل الجامعي، وذلك باستخدام تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات وشبكات الاتصال والوسائل التعليمية، ودعم اتخاذ القرار التعليمي. وقد ظهر أثره في ٢٠٠٢، حيث أدخلت الوزارة مشروع التعليم الإلكتروني E. Learning إلى عدد (٧٧٠٠) مدرسة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على مستوى الجمهورية، وبواسطته تم تحميل عدد (٢٧) منهجاً تعليمياً على شبكة الإنترنت حتى عام ٢٠٠٤، يتم إدارتها بمعرفة مستشاري المواد التعليمية، وذلك بهدف توفير بيئة تعليمية غير نمطية توفر خدمات للتعليم المتميز، وتفعيل مبدأ التعلم الذاتي والتقويم الشخصي والمشاركة، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لإجراء حوارات تعليمية مع أقرانهم سواء من المصريين أو غيرهم، وتيسير نشر الأعمال التعليمية المتميزة ليستفيد منها الآخرون، وإكساب المتعلمين المهارات الأساسية للتكنولوجيا التي يتسلح بها أقرانهم في دول العالم المتقدم، والمعاونة في تغيير أدوار المعلم ليصبح دوره مخطط ومشرفاً وموجهاً ومطللاً ومنظماً ومشجعاً على التفاعل في العملية التعليمية، ثم توفير نوع من التعاون وتنظيم الأنشطة ومتابعة أدوار الأبناء من خلال تطوير الإدارة المدرسية.^(١١)

٥- الأخذ بالشراكة المجتمعية في دعم التعليم الافتراضي

تعد المشاركة المجتمعية من أهم ما يلزم لتفعيل تطبيق التطبيق الافتراضي داخل المجتمع؛ ذلك أن أية استراتيجيات مستحدثة لا تقوم على فرد بعينه أو على جهة بعينها، ولا تحتاج إلى وسيلة واحدة بل لوسائل متعددة. وهو ما يتطلب مشاركة من كافة أفراد المجتمع وفئاته، باعتبارها تشير إلى نوع من المشاورة في الرأي والحكم والتوجهات، تعكس شكلاً من أشكال التعبير التي يشعر من خلالها الأفراد بأن لهم قيمة فيما يدور من أحداث تربوية داخل المجتمع، ويرتبط ارتباطاً واضحاً بمفهوم الطوعية والاختيار، بناءً على ما يوجد عندهم من استعداد وما يكتسبونه خلال عمليات تنشئتهم من مفاهيم ومعارف تساعد في تحملهم كافة ما تفرضه عليهم المشاركة من مسؤوليات، على اعتبار أن المشاركة أحد أضلاع مثلث المسؤولية بعد ضلعي الفهم والاهتمام.

ومعنى هذا أن الشراكة لا تقتضي بدون وضوح الأدوار والمسؤوليات الخاصة بفئات المشاركة، ووجود آليات واضحة لتطويرها، ثم القيام بعمليات ترويج ودعاية فعالة لها بين كافة فئات المجتمع التي يمكنها المساهمة فيه، وخاصة بين أولياء الأمور والمتعلمين الذين لا يقف دورهم عند حد الدعم المباشر لهذا التعليم سواء بالتمويل أو بالحديث الإيجابي عنه في العملية التعليمية، بل يجب أن يمتداه إلى الدعم غير المباشر فيما يمكن أن يترتب على الأخذ بهذا النمط التعليمي من تطوير للعملية برمتها من ناحية، وما يمكن أن يقوموا به حسبما جاء في تطبيق مشروع التعليم الإلكتروني في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من دعم لهذا التوجه التعليمي من ناحية ثانية، حين يقومون بمشاهدة التقارير ومراجعة المحتوى وتقييم أداء الأبناء، ومشاهدة الملاحظات وغرف الحوار والبريد الإلكتروني ومتابعة الأعمال الافتراضية والتخيلية.

ولا شك أن هذه المتطلبات التي تلزم لتطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، لا تكمل بدون تحديد الآليات اللازمة لتفعيلها داخل المجتمع التعليمي ذاته، وأول هذه الآليات إحداث التربية الذاتية للأفراد التي يصل الفرد من خلالها إلى تحقيق الذات في المجال التعليمي وفق خصائصه الاجتماعية، وذلك بتكوين صورة إيجابية وواضحة في ذهن الفرد عن ذاته، من حيث الإمكانيات والموول والأهداف، فيما يعرف بالوعي بالذات يستطيع من خلالها أن يرى نفسه قادراً على الوصول لأهدافه، بعدها يبدأ سعي الفرد لتحقيق هذه الصورة باستخدام إمكانياته الواقعية، ومتأملاً ذاته ليقرر في ضوءها ما إذا كان سيستمر في تعلمه أم يغيره، وذلك بمعنى قدرة الشخص على تأمل ما مضى من سلوكه ووضع معيار لسلوكياته المستقبلية كي يصل إلى النجاح المأمول.

وثاني هذه الآليات توفير نوع من المرونة التعليمية في هذا النمط التعليمي، بحيث تمتد لتشمل حاجات المتعلمين المختلفة والمتجددة وغير التقليدية من حيث الدوافع والحاجات، كالمتعلمين الذين يودون تغيير مهنتهم، وعودة المجازين الراغبين في تحديث مهاراتهم، والأفراد المتقاعدين الذين يسعون لتحقيق مصالحهم الشخصية المتنامية، وتشمل كذلك حاجات عالم العمل ومتطلباته، وتيسر الانتقال بين التخصصات والشعب المختلفة وتقضي على الحواجز القائمة التي قد تفصل بين هذه الشعب وتحقيق التكامل فيما بينها، وخاصة مع نشوء حقول علمية وتكنولوجية جديدة كعلم الحياة الجزيئي والتكنولوجيا الحيوية وعلم الموارد المتكثف والإلكترونيات الدقيقة ونظم المعلومات والنظم الذكية وعلم الأعصاب وغيرها من التي تتطلب نوعاً من التكامل بين العديد من الفروع وذلك بتنظيم مناهج تتسم بالديناميكية في سرعة إهلاك المعارف والخبرات المكتسبة وإحلالها بأخرى، إضافة إلى تنظيم الدراسات ونظم القبول وذلك بتكييف مراحلها المختلفة من الدخول والخروج وإعادة الدخول لمجموعات متنوعة من الطلاب بحيث لا يتم التقيد بمواعيد

محددة للقبول، وهو ما يتطلب مرونة لتخلف القرارات الإدارية والسياسية إزاء ما تفرضه أحداث العصر من تداعيات.

وثالث هذه الآليات تتمثل في إعادة النظر في بنية وفلسفة التعليم العالي القائم بحيث يتم في ضوئها تحديد فلسفة واضحة للتعليم الافتراضي، تأتي ملبية لحاجات المجتمع وطموحاته في ظل ما تفرضه العولمة المتجددة، ويتم فهمها في ضوء من فلسفة المجتمع وفلسفته التربوية من ناحية، وعلى ضوء من التطورات المعاصرة في العالم والتي تأخذ به نحو الاندماج والتكتلات الإقليمية والدولية من ناحية ثانية، من أجل تكوين رؤية فلسفية تمكن من مواكبة تحديات الألفية، وتجعل من التوجه لمدل هذا التعليم أداة فعالة من أدوات التنمية والوعي، بحيث تأتي هذه الفلسفة مراعية للوحدة المركبة للطبيعة الإنسانية (فيزيائياً- بيولوجياً- نفسياً- ثقافياً- اجتماعاً)، ومحقة للوافق بين المتناقضات الكامنة في المنظومة التعليمية (المادية- الروحية- المحلية- العالمية)، وللتوازن بين عناصرها التربوية (العلمية والتكنولوجية- الأخلاقية والثقافية- الاقتصادية والاجتماعية)، ومتصدية لظاهرة الانفجار المعرفي، ومتغلبة على آفة التلقي الملبى بحيث يصبح التعلم شيئاً يفعلنه الطلاب وليس شيئاً يفعل لهم، وتساعد في تحقيق ديمقراطية التعليم الذي يحرص على توفير الفرص المتساوية لكل فئات المجتمع، ومتمحورة حول المتعلم بحيث تنقله من التعليم إلى التعلم، ومعددة لمسارات التعلم بداخلها، وتؤكد نظم تقويم يقيس قدرة المتعلم على مواصلة التعلم ذاتياً.

والآلية الرابعة تكمن في اعتبار قضية مجتمع المعلومات من القضايا الجديرة بالاهتمام من جانب السلطات العليا، وجعلها على رأس سلم أولوياتها، بعد أن أصبح قطاع المعلومات والاتصالات من أهم عوامل التنمية والتغير والمقوم اللازم لإقامة التعليم

الافتراضي. وهو ما يتطلب بذاءة وضوح الرؤية من أجل التنمية بعيدة المدى لنظام تعليم عال شامل ومتنوع، يشجع الحراك الطلابي بتطوير نظم الكترونية تقدم اعترافاً بالخبرات والتجارب السابقة ذات الصلة، ويتطلب ثانية قيام المسؤولين بإصدار التشريعات المنظمة لهذا النمط للتعليمي المستحدث، بحيث تأتي في مجملها مراعية للإطار الفكري الحاكم للمجتمع الذي يريد استنبات هذا التعليم في بنيته التعليمية، فتعكس بعد الحفاظ على الهوية المميزة للمجتمع دون اغلاق، وبعد الانفتاح دون افتتان، وتحدد قواعد وآليات التنفيذ بناء على وعي وفهم معاً.

والآلية الخامسة تتمثل في قيام إحدى الجامعات القائمة بتجاوز الاتجاهات التقليدية في برامجها التدريسية، والبعد عن اللزوم إلى المعارف الجاهزة للاستهلاك إلى الأنماط المستحدثة في محاولة للاستفادة من المقومات التكنولوجية المتواجدة بداخلها، لتحديد استراتيجياتها في إطار منظومة الأهداف التربوية العامة للمجتمع، وفي إطار الأهداف الجزئية لها، وتمكينها من ممارسة أدوارها ووظائفها في إطار الحرية والاستقلالية، وإعداد الدراسات والخطط الكافية التي تضمن نجاح تجربة التعليم الافتراضي بداخلها، وتطوير وتحديث برامج الدراسة لتتأق مع أهداف ورسالة التعليم الافتراضي، ومراعية للاعتبارات القانونية والتنظيمية في تنفيذها، وتوافقها من حيث الشمول والاتساع والعمق مع مستوى الدرجات العلمية الممنوحة، والتزامها بالمعايير الأخلاقية والمهنية، ومتسمة في مادتها العلمية بالسلامة والصدق، وتوفر سهولة الوصول إلى مصادر التعلم الملائمة لها، وذلك وفق المعايير العالمية المتفق عليها قبل وضعها على شبكة الانترنت.

وتوافقها مع هذه المعايير يفرض البحث عن آلية لاعتماد برامج هذا للتعليم كأداة سادسة من آليات تطبيق التعليم الافتراضي لدخل المجتمع. وذلك لضمان توفير نوعية

تعليمية ذات جدوى عالية، يخدمها حد أدنى من البنى التحتية اللازمة لهذا التعليم، ووجود نوع من الشفافية الدقيقة عن السياسات المتبعة وبرامج الدراسة وآليات التغذية الراجعة، وسواء تم الاكتفاء في هذا الاعتماد من الجامعة الملحق بها للمتعلم، أو من قبل آلية وطنية، أو الاشتراك في آلية دولية للاعتماد، أو الاعتماد من قبل نظام إقليمي يضم مؤسسات التعليم الافتراضي في المنطقة. على أن يوضع في الاعتبار أن الاعتماد لا يكون لا يكون بالارتقاء في أحضان المؤسسات الأجنبية بعاداتها وتقاليدها الغربية عن عادات المجتمع وتقاليده، لأن لكل جامعة مشكلاتها، ولكل منها ثقافتها التي تميز عنها. حتى ولو أدى ذلك إلى تنظيم هيئة اعتماد عربية يتم الاحتكام إليها وفق معايير تنفق وتقاليد مجتمعاتها، مع الأخذ في الاعتبار أن التراث التربوي الأصيل لهذه المجتمعات به من القواعد والضوابط- إذا ما تم الالتزام بها- ما ينجي عن اللجوء إلى المجتمعات المغايرة لأخذ صك الاعتراف منها بقدرة مؤسساتنا على الأداء والتميز.

فالمعمل على تنظيم هيئة اعتماد عربية يعد آلية هامة من آليات تطبيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع، يكون بتكوين اتحاد علمي بين الجامعات التي تطبق برامج التعليم الافتراضي، يتولى عدة أمور، منها توفير المعلومات والبيانات الخاصة بالتعليم الافتراضي داخل المجتمع، والقيام بالدراسات والبحوث المشتركة لتفعيل التعليم الافتراضي، وإعداد حلقات دراسية تضم المتخصصين في مجالاته سعياً للتطوير والتحديث. وعقد ورش عمل إلكترونية تهتم بمناقشة مشكلاته وموقعه في الجامعات أعضاء الاتحاد، وفتح مجال مصادر للمعرفة والمراجع والمكتبات الرقمية بين أعضاء الاتحاد، بما يساهم في إثراء العملية التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة في برامجها، والعمل كهيئة اعتماد للجامعات الأعضاء، وتفعيل جهود التعريب للبرامج التعليمية الموجودة على الشبكة أو الخط.

فالتعريب أمر لازم للتعليم الافتراضي داخل للمجتمع، ويدأ آلية هامة من آليات الأخذ به، وهو ما يمكن أن يتم من خلال دعم الجهود المبذولة في الترجمة الآلية، وللقيام بتطوير مشاريع لتصميم نظم لهذه الترجمة على أساس معرفي يقوم على نظم الفهم الأوتوماتيكي المتمق لمضمون النصوص، والاستفادة من الجهود التي تمت في بناء بنوك المصطلحات وخاصة ما قام به بنك المصطلحات الروسي المعروف باسم Multil EX، وبنك المصطلحات الألماني المعروف باسم Din Teru Bank من أجل بناء بنك المصطلحات العربية ورفع الجهد المصطلحي، والمساهمة في مشروع الترجمة الآلية المتعدد اللغات الذي ترعاه الأمم المتحدة بطوكيو باليابان (UNU) والقائم على استخدام تكنولوجيا اللغة الوسيطة كرابطة العقد بين اللغات المختلفة تدعياً للغة العربية في هذا الشأن، وإجراء دراسات مستقبلية في هندسة الحوار الذي يعتمد على سلاسة الحوار بين الإنسان والآلة باللغة العربية.

ونهاية فإنه على ضوء ما تناولته الدراسة من رؤى فكرية حاكمة لفلسفة التعليم الافتراضي، وآراء ميدانية تم استيفؤها من واقع جامعي قائم، حول مدى إمكانية تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، فإن التعليم في المجتمع في حاجة ماسة إلى العصرية، وإن أحد جوانب عاصرته هو التوجه به إلى الرقمنة والاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ذلك أنه إذا لم يتم مراعاة هذا التوجه فإن المجتمع سيجد نفسه أمام مفترق طرق حقيقي، إما أن يلحق بالركب ويدخل في منظومة التعليم الرقمي بكفاءة عالية، أو أن يضيع على نفسه فرص التواجد في عالم المستقبل فيصبح مهدداً حتى في قدرته على التنافس بالشكل الذي يجعل منه فريسة للاندماج في تلك الآخرين.

وحتى لا يكون هكذا فإنه من المفترض أن يكون لدى المجتمع المبررات الحقيقية لما يتم الأخذ به، وذلك بحسن دراسة ظروف ومبررات نشأة هذه الأفكار المستحدثة قبل نقلها، وتهئية المناخ المناسب للاستفادة مما يتم نقله، لأن انتزاع الفكرة من مناخها وسيلها الذي ظهرت فيه ومحاولة زرعها في مناخ مختلف في سياقه وتوجهاته كثيراً ما يفقدها فعاليتها، بل قد يحولها إلى إجراء شكلي وتقليدي إذا لم تتم التهيئة الجيدة لهذا المناخ، بحيث يكون قادراً على تقبل هذا الجديد وفقاً لخصائص تربيته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والروحية وغيرها. وذلك شريطة توافر إرادة واعية تبعد عن احتكار مصادر القوة، وتضع استراتيجيات واضحة للتنمية تعليمية تقوم على أساس مبدأ المشاركة والمساواة والشفافية.

مراجع الدراسة

1- Schank, Roger: "The Rise of The Virtual University" Quarterly Review of Distance Education Vol.3, No.1, Spr 2002, P. 75.

٢- محمد الدسوقي: الألعاب التعليمية الالكترونية، مدخل لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة- مؤتمر تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة (القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع جامعة حلوان، ٣-٤ ديسمبر ٢٠٠٣) ص ٢٨٠.

3- Helesel, S.: "Virtual Reality and Education" Australian Journal of Educational Technology, Vol. 16, No. 2, 2001, P. 39.

4- Olsen, J.: "Is virtual Education for Real?" Techknowlogia, Jan/ feb 2003, PP. 16-18.

٥- راجع في ذلك:

= لبنا ملكاوي: "التعليم الافتراضي عربياً" مجلة هاي، تصدر عن مؤسسة الحياة بلندن، العدد ٦٣، أغسطس ٢٠٠٤. ص ١٣.

= نبيل على ونادية حجازي: الثورة الرقمية- للكتاب رقم ٣١٨ من سلسلة عالم المعرفة (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سبتمبر ٢٠٠٥) ص ٦٣.

٦- معين حلمي: دور الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الترابط الإلكتروني بين الجامعات العربية المفتوحة- الندوة الدولية للتعليم عن بعد (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٨-٢١ نوفمبر ١٩٩٨) ص ٥.

٧- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: تحديث التعليم الجامعي- تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته رقم ٢٨ (القاهرة: المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠/٢٠٠١) ص ١٨٦.

٨- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: وثيقة مجتمع المعلومات المصري المقدمة للجنة العالمية للمعلومات بجنيف (القاهرة: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٨-١٢ ديسمبر ٢٠٠٣) ص ٣٣.

• المحاور الستة التي أكد عليها رئيس الجمهورية هي:-

- ١- رفع القدرة الاستيعابية للتعليم العالي.
- ٢- تقويم الأداء وضمان الجودة من خلال إقامة نظام مؤسسي لهذا الغرض داخل المؤسسات التعليمية.
- ٣- استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لرفع القدرة الاستيعابية والتعليمية والبحثية والإدارية لمنظومة التعليم العالي.
- ٤- تطوير نظم الدراسات العليا والبحث العلمي في إطار ربطه بالاحتياجات الفعلية للمجتمع باستخدام سبل البحث المتطورة.
- ٥- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والعاملين والقيادات الأكاديمية.
- ٦- دعم الأنشطة الطلابية والخدمات المتكاملة.

٩- مجلس الشورى: تحديث التعليم- تقرير عن أعمال المجلس في دورة الانعقاد العادي عن عام ٢٠٠٢ (القاهرة: مجلس الشورى، لجنة التعليم والبحث العلمي، ٢٠٠٢) ص ١٤.

١٠- اليونسكو: سياسة التغيير والنمو في مجال التعليم العالي - ترجمة مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة (باريس: منظمة اليونسكو، ٢٠٠٥) ص ٦٣-٦٧.

١١- انظر في ذلك:

= مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام: التقرير الاستراتيجي العربي لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ (القاهرة: مركز للدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ٢٠٠٤) ص ١٨٧.

= نبيل على ونادية حجازي: مرجع سابق، ص ١٥

- www.glbreach.Com/globstars.

١٢- محمد علي نصر: رؤى مستقبلية لتطوير أداء عضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي العربي في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة - مؤتمر تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد (جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم الجامعي، الجزء الأول، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥) ص ٧٧.

١٣- انظر في ذلك:

= Mc-Coy, Douglas & Sorensen, Christine: "Policy Perspectives on Selected Virtual University in The United States" Quarterly Review of Distance Education, Vol. 4, No. 2, Sum 2003, PP. 89-90.

= Helesel, S.: Op. Cit, P.42.

١٤- أخذت هذه التوصيات من:-

= عبد العزيز المنبل: رؤي وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي- مؤتمر نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل (جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، المجلد الثالث، ١-٣ مارس ٢٠٠٤) ص٧٢.

= رمزي عبد الحي: التعليم العالي الالكتروني، محدداته ومبرراته ووسائله (الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٥) ص١١٠.

= طلعت عبد الحميد: موجهات إجرائية لاستراتيجية عربية للتعليم العالي- مؤتمر التعليم الجامعي العربي، آفاق الإصلاح والتطوير (جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، الجزء الأول، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٤) ص٢١٨.

= نبيل علي: العرب وعصر المعلومات- للكتب رقم (١٨٤) من سلسلة عالم المعرفة (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ابريل ١٩٩٤) ص ٢٣٦.

= أحمد كامل الحصري: أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وآراء الطلاب المعلمين في بعض برامج المتاحة عبر الانترنت* مجلة تكنولوجيا التعليم، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد ١٢، العدد الأول، شتاء ٢٠٠٢، ص ٣٣.

= المجلس الأعلى للثقافة: توصيات مؤتمر مستقبل التربية في مجتمع المعرفة - القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة بالاشتراك مع مكتبة الاسكندرية، ١٥-١٦ سبتمبر ٢٠٠٥) ص٣.

= الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: توصيلت مؤتمر تكنولوجيا التعليم الالكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة (القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم وكلية البنات جامعة عين شمس، ٥-٧ يوليو ٢٠٠٥) ص ٣.

= اليونيسكو: "الوثيقة الختامية للمؤتمر الدولي للتعليم حول نوعية التعليم لكل الشباب، التحديات والاتجاهات والأولويات" مستقبلات ١٣١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونيسكو، المجلد ٣٤، العدد الثالث، سبتمبر ٢٠٠٤، ص ٣٠٩.

= مركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس: البيان الختامي لمؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤية عربية تنموية (جامعة عين شمس، مركز التعليم المفتوح، ٢٦-٢٨ إبريل ٢٠٠٥) ص ٥٣٣-٥٣٥.

= اليونيسكو: تقرير مؤتمر الجامعات وأهداف التنمية للألفية المنعقد بمدينة براغ في سبتمبر ٢٠٠٣ تحت عنوان "الخروج من البرج العاجي وتقديم تعليم من أجل مستقبل قابل للبقاء"

نقلًا عن: - www.Unesco.Org/iau/conference/Prague/moldan.pt

15- Littlejohn, Allison & Schlater, Niall: "The Virtual University, as A Conceptual Model for Faculty Change and Innovation" Interactive Learning Environments, Vol. 7, No. 2-3, May 1999, PP. 13-20.

١٦- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: مرجع سابق، ص ١٥٠-

- 17- Feldmann, Birgit: Five Years Virtual University Review and Preview- Paper presented at The World Conference on The www and Internet Broceedings, Orlando, FL, October 23-27, 2001, PP. 1-8.
- 18 - Stallings, Dees: "The Virtual University, Organizing to Survive in The 21st Century" Journal of Academic Librarianship, Vol.27, No.1, Jan 2001, PP. 3-14.
- ١٩- أحمد كامل الحصري: مرجع سابق، ص ص ٣-٤٦.
- 20- Edelson, Paul: Strategy Formation in Virtual Education- Paper presented at The Annual Meeting of The Virtual Education and Training Agency, Valencia, Spain, June 12-14, 2002, PP. 1-7.
- 21- Mc- Coy, Douglas: A Policy Analysis of Selected Public Virtual Universities in The United States, (U.S.A., Northern Illinois University, 2002) PP. 1-181.
- 22- Schank, Roger: Op. Cit., PP. 75-90.
- 23- Granow, Rolf & Bischoff, Michael: Virtual University of Applied Sciencess German Flagship Project in The Field of E. Learning in Higher Education- E.Learning World Conference on E. Learning in Corporate Government, Healthcare & Higher Education, Montreal, Quebec, Canada, October 15-19, 2002, PP. 1-8.

٢٤- إبراهيم القار: التعلم الذاتي بالبرمجيات كاملة التفاعل القائمة على الوسائط المتعددة والواقع الافتراضي- مؤتمر التعلم الذاتي وتحديات المستقبل (جامعة طنطا، كلية التربية، ١١-١٢ مايو ٢٠٠٣) ص ١٢٩-١٣٦.

25- Barbera, Elena: "Quality in Virtual Education Environments"
Brithish Journal of Educatioal Technology, Vol. 35, No. 1, Jan
2004, PP. 13-20.

٢٦- محمد سعيد عبد الوهلب: التعليم الإلكتروني في مصر... للجامعة الافتراضية البحر المتوسطية- مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية، مرجع سابق، ص ١-٢.

٢٧- وفاء كفاقي وحنان مصطفى: نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الافتراضي- مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية، مرجع سابق، ص ٢٧٨-٢٩٢.

28- Epper, Rhonda: "Virtual Universites Real Bossibilities" Educause
Review, Vol.39, No. 2, Mar/ Apr 2004, P. 30.

29- Barbera, Elena: Op. Cit, P. 15.

٣٠- ربيعة خليفة: "التعليم الإلكتروني بين المفهوم والأهمية" مجلة الجامعي، النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بليبيا، العدد التاسع، ربيع ٢٠٠٥، ص ٢٥٣.

٣١- محسن خضر: مجتمع المعرفة العربي، عوائقه وآماله (جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢٠٠٣) ص ١٠٥.

32- Schank, Roger: Op. Cit., PP. 80-81.

33- Anonymous, S.: "Virtual Education in Japan" Training Strategies for Tomorrow, Vol. 14, No.3, May/ Jun 2000, P.11.

34- Schank, Roger: Op. Cit., P. 86.

٣٥- عادل سلامة: التعليم الجامعي عن بعد- مؤتمر مخرجات التعليم الجامعي في ضوء معطيات العصر (جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، ١٣-١٤ نوفمبر ٢٠٠١) ص ٦٢.

36- Ryan, Steve & Others: The Virtual University, The Internet and Resource Based Learning. (London, Kogan, 2000) P.8

٣٧- البنك الدولي: بناء مجتمعات المعرفة، التحديات التي تواجه التعليم العالي (القاهرة: مركز معلومات الشرق الأوسط، ٢٠٠٣) ص ٩.

38- Bates, Tony: National Strategies for E. Learning in Post-Secondary Education and Training (Paris, International Institute for Educational Planning, 2004) P. 31.

٣٩- نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص ٢٧٧.

40- Dunne, Samuel: "The Virtualization of Education" Futurist, Vol. 34., No. 2, Mar/ Apr 2000, P. 10.

٤١- دونا أوتشيدا ومارفين سيترون وفلوريتا ماكنتزي: إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين- ترجمة محمد نبيل نوافل- سلسلة آفاق تربوية متجددة (القاهرة: السدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٤) ص٦٩.

42- Unesco: The New Frontiers of Education Learning through Life Challenges for The Twenty First Century (Paris, Unesco, 2002) P. 63.

٤٣- رشدي طعيمة وسليمان البندري: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤي التطوير (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤) ص ص ٣٨٢-٣٨٣.

44- Chung, Segin & Others: Op. Cit., P. 43.

٤٥- محمد محمد الهادي: التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت- سلسلة آفاق تربوية متجددة (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٥) ص ٧٦.

٤٦- نبيل على ونلاية حجازي: الثورة الرقمية، مرجع سابق، ص ص ٢٠٢-٢٠٣

٤٧- منظمة لتعاون الاقتصادي والتنمية: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ (باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالاشتراك مع البنك الدولي، ٢٠٠٤) ص ١٣، ص ٦٨.

48- Anonymous, S.: Op. Cit., P.9.

49- Tapscott, Don: Growing up Digital, The Rise of The Net Generation (New Yourk, Mc- Grow- Hill, 2002) PP. 255-256.

٥٠- كريستيان كوميليان: "تحديات العولمة" ترجمة نادية يوسف، مستقبلات، مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، المجلد ٢٧، مارس ١٩٩٧، ص ٦٠٣.

51- Ray, W: A Hermeneutic Phenomenological Investigation of The Concept of Globalization with in The North American Theological Education Context Seminary, In: Dissertation Abstracts International, vol. 53, N. 5A, 1992, P. 1468.

٥٢- مجدي صلاح طه: "المصاحبات الثقافية لظاهرة العولمة وانعكاساتها في الواقع التربوي العربي، رؤية تحليلية" مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٧، العدد الأول والثاني، يناير/ أبريل ٢٠٠١، ص ص ٧٨-٧٩.

٥٣- عبد الناصر العباسي: التعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية وموقف الأقليات الإسلامية منه- سلسلة نحو وعي تربوي مغاير (القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٥).

٥٤- معتز خورشيد: "الجامعات في عصر اللجأت ومستقبل التعليم العالي" مجلة وجهات نظر، القاهرة، مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع، العدد ٦٨، أغسطس ٢٠٠٤، ص ١٣.

55- Johnstone, Sally& Krauth, Barbara: "Some Principles of Good Practice for The Virtual University" Journal of Change, Vol.28, No. 2. Mar/ Apr 199, PP. 13-19.

56- Dunne, Samuel: Op. Cit., P.12.

57- Stallings, Dees: Op. Cit, P. 30.

58- Bates, Tony: Op. Cit., P. 30.

٥٩- شريفة زين: تنفيذ مناهج العلوم والتكنولوجيا في المدرسة الذكية- مدرسة المستقبل (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٩- ٣ يوليو ٢٠٠٢) ص ٦٤.

60- Littlejohn, Allison & Slater, Niall: OP. Cit., P. 15.

٦١- الغريب زاهر: تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠) ص ٢٢.

٦٢- راجع في ذلك:

= Tirri, Kirsi & Nevgi, Anne: Student's Views on Learning in Virtual University- Paper presented at The Annual Innovations in Higher International Education Conference, Helsinki Finland, August 30- Sept 2 2000, PP. 1-25.

= Dunn, Ann & Baer, Linda: "Creating The Minnesota Virtual University Educause Quarterly, Vol. 23, No.1, Apr 2000, PP. 16-23.

= Jung, Insung: "A Virtual University Trial Project: It's Impact on Higher Education in South Korea" Innovations in Education and Training International, Vol.38, No.1, Feb 2001, PP. 31-41.

63- Ryan, Steve & Others: Op. Cit., P. 9.

٦٤- الفريب زاهر: خطة استراتيجية لتطوير منظومة التعليم الجامعي باستخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني- مؤتمر تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مرجع سابق، ج ١، ص ١٩٤.

65- Littlejohn, Allison & Sclater, Niall: Op. Cit., P. 209.

66- Ibid, PP. 210-214.

67- Smith, R.: Learning How to Learn? (Milton Keymes, Open University Press, th. 3, 2001) P. 11.

٦٨- نهى عبد الكريم: دور المرشد الأكاديمي في الجامعة المفتوحة بين الواقع والمأمول- مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية، مرجع سابق، ص ص ٢١١-٢١٣.

٦٩- رمزي عبد الحي: مرجع سابق، ص ١٥٧.

70- Epper, Rhonda: Op. Cit., P. 32.

71- Ryan, Steve & Others: Op. Cit., P. 25.

٧٢- انظر في ذلك:-

= رمزي عبد الحي: مرجع سابق، ١٥٨

= Smith, R.: Op. Cit., , PP. 9-10.

٧٣- بشرى عوض: التعليم الإلكتروني كما يجب أن يكون- مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤية عربية تنموية، مرجع سابق، ص ١٠.

74- Scheckler, Rebecca & Barab, Sasha: "On Line Communities Commerce, Community Action and The Virtual University" Information Society. Vol. 18, No. 4, Jul/ Sep 2002, PP. 303-304.

٧٥- انظر في هذا:

= Chung, Segin & Others: Op. Cit., PP. 41-45.

= Buchanan, Lori & Others: "Integrating Information Literacy into The Virtual University. A Course Model" Library Trends, Vol. 51, No. 2, Feb 2002, PP. 144-145.

* (HTML) اختصار Hyper Text Mark up Language وهي لغة برمجة تستخدم في إنشاء وثائق نصوص مترابطة. أما (VRML) فهي اختصار Virtual Reality Modeling Language وهي لغة نمذجة محاكاة الواقع افتراضيا.

* تم الدخول إلى مواقع الجامعات الافتراضية الآتية:

- www.AVU.Org/.

- [Http://Cvu.Strath.ac.uk/](http://Cvu.Strath.ac.uk/).

- [Http://Ehostvgw2.Epent.com/](http://Ehostvgw2.Epent.com/).

٧٦- نبيل على ونادية حجازي: مرجع سابق، ص ص ٢٨٤-٢٨٦.

77- Topscott, Doon: Op. Cit., P. 251.

٧٨- راجع في ذلك:

= محمد الهادي: مرجع سابق، ص ٢٣٢.

= ضياء الدين زاهر: التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية- مؤتمر للمعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية، مرجع سابق، ص ٥٢١.

= www.avu.org/.

=Canadian Virtual University: "Growth of Canadian Virtual University Expands On- Line Learning" News Release, CVU, June 11, 2001, PP. 1-3.

79- AVU: Request for International for Diploma Degree Program in Computer Science. In: www.avu.org/ p.4.

٨٠- البنك الدولي: مرجع سابق، ص ٣٥.

81- Vitch, James: "Virtual Education: Where are We?" School Business Affairs, Vol. 67, No. 12, Dec 2001, PP. 20-23.

82- Anonymous, S.: Op. Cit., PP. 10-12.

- 83- Peterman, Thomas: "Elements of Success at Traditional/ Virtual University" Journal of Academic Librarianship, Vol.26, No. 1, Jan 2000, PP. 16-18.
- 84- Lee, Jonathan & Hsu, kuo Hsun: "Modeling Software Architectures with Goals in Virtual university Environment" Information and Software Technology, Vol. 44, No.6, Apr 2002, PP. 361- 380.

٨٥- أحمد كامل الحصري: مرجع سابق، ص ٢٣.

- 86- Mc-Coy, Douglas & Sornsen, Christine: Op. Cit., P. 89.

٨٧- عزو إسماعيل وسالم أحمد: معوقات التسجيل الذاتي باستخدام الحاسوب والانترنت لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة- مؤتمر تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مرجع سابق، الجزء الثاني، ص ٢٩٦.

٨٨- نورمان كلارك: الاقتصاد السياسي للعلم والتكنولوجيا- ترجمة محمد رضا محرم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٥) ص ١١٣.

- 89- Young, J.: "At One US. University Professors to Design Web 'ourses" Chronicle of Higher Education, Vol.30, March 2001, P.13.

٩٠- نبيل على ونادية حجازي: مرجع سابق، ص ٤٢٠.

- 91- E. Learning. Emoc. Org..Http.



الدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف (منظور تربوي إسلامي)

د. آمنة بنت أرشد بنجر*

القسم الأول: المشكلة ومنهج الدراسة

مقدمة:

الأسرة هي الأمة الصغيرة، ومنها تعلم النوع الإنساني أفضل أخلاقه الاجتماعية، وهي في الوقت نفسه أجمل أخلاقه وأنفعها.

من الأسرة تعلم النوع الإنساني للرحمة والكرم، وليس في أخلاقه جميعاً ما هو لأجل ولأنه له في مجتمعاته، وفي الأسرة يتعلم المرء سائر المناقب والفضائل (العقائد، ١٩٩٩م، ١٢٢).

ونظراً لما تضطلع به الأسرة من دور تربوي مؤثر وفعال، فقد اعتبرها كثير من علماء الاجتماع والتربية، "الجماعة المرجعية" Reference Group الرئيسية في حياة الأفراد، يستمد منها الشخص قيمه وأهدافه ومعايير وأساليب تصرفاته (غوث، دت، ١٩٧٧-١٩٧٨).

وكون الأسرة هي الجماعة المرجعية الأولى في حياة الفرد، فهذا لأنها البيئة التي تتوثق فيها علاقاته بأقرب الناس إليه وأقربهم إلى نفسه، ولأنها الجماعة الوحيدة التي قد يغطي انتساب الفرد إليها حياته كلها منذ أن يولد وحتى يموت.

* أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بكلية التربية للبنات للأكاديمية - جدة.

ومن ناحية أخرى فإن الأسرة تلعب دوراً رئيساً في نقل قيم وخبرات الثقافة إلى رعي الأفراد، فالأسرة هي نسق فرعي للثقافة الأم، يعكس طرق العيش والتفكير، وأنواع القيم والعادات السائدة والأعراف، والمحرمات وأساليب الضبط، وطرق الإحتقال وغير ذلك، فالأسرة هنا وسيط لنقل ثقافة المجتمع، وأداة للحفاظ على هذه الثقافة في ذات الوقت، بل عامل على تجديد تلك الثقافة أيضاً (زيادة وآخرون، ١٤٢٤هـ، ١٣٣).

وثمة حقيقة نفسية وإجتماعية تتعلق بدور الأسرة الذي تمارسه حيال أعضائها، وهي أن: "إنعكاس الخبرات التي يمر بها الأبناء في سنوات عمرهم المبكرة على طابع شخصياتهم في الفترات العمرية اللاحقة" (حسين، ١٩٧٨، ٦).

وهذه الحقيقة تقود إلى واحدة من الظواهر المعاصرة المرتبطة بدور الأسرة، وعوامل التنشئة الأسرية، وأعني بها "ظاهرة للتطرف والإنحراف الفكري لدى بعض أبناء مجتمعنا"، وهي الظاهرة التي بلغت تفرق مجتمعاتنا العربية والخليجية بخاصة، وقد زادت حدتها بتأثير بعض المتغيرات والمستجدات على الساحة المجتمعية والثقافية، وكذا بفعل مؤثرات ثقافة العولمة، أو العولمة الثقافية المعاصرة.

وعلى ذلك فالدراسة الراهنة تعني بهذه الظاهرة، في محاولة لمبر أغوارها ومعرفة نوافعها وتحديد حجمها وآثارها وتداعياتها على دول الخليج، وفي ذات الوقت نضع الدراسة رويتها لتجديد دور الأسرة الخليجية المتعلق بتنشئة الأبناء على الاعتدال والوسطية الإسلامية قبل أن يقع الأبناء ضحايا تيار الغلو والتطرف والعنف، فليس أعظم من توجيهات التربية الإسلامية في حماية الأبناء وصيانة شخصياتهم إذا ما أتبعنا الأسرة الوسطية الذهبية التي أقرها القرآن الكريم وطبقها المصطفى صلى الله عليه وسلم مع أسرته وأهله وصحابته.

المشكلة:

كما هو متعارف عليه في علم الاجتماع التربوي، وعلم الاجتماع العائلي من دور تربوي هام ومؤثر للأسرة في حياة الأفراد، فالأسرة "كجماعة أولية"، و"كجماعة مرجعية" تؤثر على شخصية الفرد في مراحله الأولى سابقة بذلك أي جماعة أخرى، وتأثيرها هذا ينفذ إلى أعماق شخصية الفرد ويمسها في مجموعها.

ويمكن القول أن للنور التربوي للأسرة يتحدد في ضوء أهداف الثقافة ومحدداتها، وأن هذا الدور لا يقتصر على عملية التنشئة الاجتماعية فحسب، وإنما يمتد ليصبح دوراً ثقافياً أشمل يتم بمقتضاه نقل التراث الثقافي من المجتمع إلى أعضاء الأسرة. ولعل هذا الفهم هو الذي حدا ببعض الباحثين إلى التأكيد على مسئولية الأسرة في حماية الأمن الوطني والفكري والثقافي للمجتمع من خلال مباشرة دورها في تنمية للفكر المعتدل الوسطي، ودرء عوامل التطرف والتشدد لدى أعضائها، فالأسرة كوسيط تربوي فاعل تتوسط بين المجتمع والأفراد في نقل جوانب الثقافة الاجتماعية ومباشرة عملية للتنشئة والتطبيع للثقافي، والأسرة على ذلك بمثابة وسيط في مرحلة التحول بالفرد من كونه كائن بيولوجي إلى أن يصبح كائن اجتماعي قادر على متطلبات الثقافة وإدراك عناصرها، ومن مجرد كائن بالقوة تلى إلى هذا العالم لا يملك من أمره شيئاً، إلى أن يصبح كائناً بالفعل له هويته وكيونته والتي تتضح في قدرته على الاختيار والتعبير عن ذاته، وإصدار الأحكام أيضاً (زيادة وآخرون، مرجع سابق، ١٢٩ - ١٣٠).

على أن المتأمل لواقع الأسرة اليوم في مجتمعات دول الخليج يلمح تراجعاً عن الدور الفاعل والمؤثر في حياة أفرادها، ويتضح ذلك من نتائج عدد من الدراسات ومن ملاحظة عدد من الشواهد الاجتماعية والثقافية..

• فثمة جوانب سلبية في دور الأسرة المنوط بها التنشئة الاجتماعية للأفراد، وذلك بسبب بعض المتغيرات والمستجدات الاجتماعية التي أحاطت بها في مرحلة ما بعد الطفرة البترولية، ومن أهمها خروج المرأة للتعليم والعمل، والإعتماد المتزايد على الخدم والمرييات في متابعة أعمال المنزل وتربية الأطفال، وإصراف الأب إلى أكثر من عمل مما صرفه عن المشاركة الواجبة في حياة الأسرة (مرسى، ١٩٩٥م، ٣٢٤-٣٢٥)، ثم دخول منتجات العولمة الاقتصادية والعولمة الثقافية من خلال الفضائيات وأجهزة الحاسبات وشبكة انترنت وأجهزة المحمول.. وهي المنتجات التي كان لها آثارها السلبية على نمط التفاعلات والعلاقات الأسرية، بجانب وظائفها الإيجابية بالطبع.

• وفي جو اليمس والإتباع المتزايد الذي يسيطر على الأسرة الخليجية تراجعت مسؤولية الأبناء عن المشاركة في الأعباء المنزلية، وأوكل ذلك إلى الخدم، وتراجعت كذلك قيمة العمل اليدوي والكفاح من أجل تحصيل الرزق، وكما يعبر عن ذلك أحد الكتاب "قد ضاعت قيم الزمن الجميل".

• وفي ظل العولمة الثقافية فقد أنصرف الأبناء والشباب لمتابعة الموضة في الزي والمأكول والمسلسلات والمنافسات الرياضية بالقدر الذي طغى على استخدامات الوقت الأخرى في العبادة وتحصيل العلوم وصلة الأرحام والإقبال على مناسبات الثقافة الجادة، واتسمت حياة الشباب بكثير من المظهرية وقليل من الإنتاجية (الخطيب، ٢٠٠٢م، ٧٧-٨٧).

• كذلك أوضحت دراسات حديثة كيف أن إطلاع الأبناء على الانترنت قد جرفهم إلى استخدامات السلبية من خلال المواقع الإباحية التي سهلت لهم التعرف مع الجنس

الأخر، ومشاهدة أفلام العنف والجنس والجريمة، ومن ناحية أخرى الإطّلاع على المواقع المشبوهة والتي تناهض الإسلام الخفيف بما تبيته من أفكار مسمومة وتشكيك في نبي الإسلام ورسالته، وقد أفتحم الانترنت حياة الأسرية الخليجية بقوة نظراً لسهولة اقتناء أجهزة الكمبيوتر وتوفرها، وعناية دول الخليج بالتوسع في إدخال شبكة انترنت إلى كافة المؤسسات، حتى أن دول الخليج مقارنة بباقي الدول العربية أصبحت أكثر تطوراً في حيازة أجهزة الكمبيوتر وفي أعداد المستخدمين لشبكة انترنت (مطامح وآخر، ٢٠٠٢م، ١٦٨). ويستدل من هذه الاستخدامات السلبية للانترنت على غياب الرقابة الأسرية الفاعلة والدور التربوي للمؤثر الهادف إلى ترشيد استخدامات انترنت..

- وفي الآونة الأخيرة تزايدت حوادث التفجير الإرهابي التي أقدم عليها بعض الشباب وبخاصة في المملكة العربية السعودية، والتي شكلت ظاهرة أثارت اهتمام المجتمع كله، وكذا المعنيين برعاية الشباب والتربية والتعليم، ويستدل من هذه الأحداث على غياب لدور الأسرة كذلك في تنمية الفكر الوسطي الاعتدالي لدى الأبناء، الأمر الذي أوجد حالة من الفراغ هؤلاء الأبناء أوقعهم في شرك للفكر الإرهابي..

إن نتجه أصابع الاتهام وتوجه إنتقادات عديدة إلى مؤسسة الأسرة في دول الخليج لتمكن عن قصور في وظائفها التربوية حيال الأبناء، وأن الأسرة الخليجية لم تستوعب بالقدر اللازم المستجدات والمتغيرات الاجتماعية والثقافية، ولم تعي دورها في حماية الأمن الفكري للأبناء، وهذا مما أثر سلباً على الأمن الاجتماعي أيضاً..

الأسئلة البحثية:

من عرض الحثيقات أنفة الذكر تتبلور مشكلة للدراسة وموالبها الرئيسي في:

س: ما جوانب الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف؟
ويتفرع عن ذلك :

- (١) ما السياق النفسي الاجتماعي للأسرة الخليجية في الآونة الحاضرة؟
- (٢) هل أصبح الغلو والتطرف يمثل تياراً فكرياً وظاهرة واضحة المعالم في الثقافة الخليجية؟
- (٣) ما الآثار والتداعيات لظاهرة الغلو والتطرف على الأمن الوطني الخليجي؟
- (٤) ما الدور للمستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف وما الإجراءات والمطالب التي ينبغي إستيفائها لإنجاح هذا الدور؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- (١) التعرف على طبيعة التغير والتحول في الدور التقليدي للأسرة الخليجية ونوعية المؤثرات التي تُبشر تأثيرها على عملية التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي للأبناء في الآونة الحاضرة.
- (٢) محاولة الكشف عن حجم وطبيعة ظاهرة الغلو والتطرف في واقع المجتمع والثقافة بدول مجلس التعاون.
- (٣) معرفة الآثار والتداعيات لظاهرة الغلو والتطرف على الأمن الوطني الخليجي.
- (٤) التعرف على جوانب الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف والإجراءات المصاحبة لهذا الدور.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من الموضوع الذي نتناوله، فليس أهم من قضية الأمن الفكري للمجتمع، ووقاية الأبناء من الوقوع فريسة للغلو والتطرف.. وعلى هذا تتحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

أولاً: إن معرفة حجم ظاهرة الغلو والتطرف في واقع ثقافة الدول الخليجية يُعد مطلباً ضرورياً لدى مؤسسات التربية والدعوة والفكر، وفي المقامة منها مؤسسة الأسرة، وذلك حتى يمكن لهذه المؤسسات تجديد عملها وطرئها في مواجهة هذه الظاهرة..

ثانياً: كذلك فإن الكشف عن التداعيات والآثار الفاجمة عن ظواهر لتشدد والتطرف والإرهاب بالنسبة لحالة الأمن الوطني، يقود بالضرورة إلى وضع السياسات الإنمائية/ الاجتماعية والتربوية والأمنية المطلوبة في الفترة المقبلة وفق ظروف وأوضاع مجتمعات دول مجلس التعاون بعيداً عن فرض سياسات خارجية لا تتناسب طبيعة مجتمعاتنا.

ثالثاً: نتركز رؤية البحث على المدخل الوقائي الذي يمكن أن يشكل الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في تربية الأبناء على الوسطية والاعتدال، وهذا المدخل هو الأقرب للعقل والمنطق السديد وفقاً للمثل الدارج "الوقاية خيراً من العلاج".

رابعاً: الدراسة تعد مقدمة لازمة لدراسات أخرى تستخدم الأدوات الأبريقية لفهم ظواهر الغلو والتطرف والإرهاب في مجتمعات دول مجلس التعاون وتتناول أدوار أخرى بخلاف (دور الأسرة) تضطلع بها المؤسسات التربوية والاجتماعية والدعوية والأمنية في مجتمعاتنا.

حدود ومجال الدراسة:

ينتمي الموضوع إلى مجال علوم التربية والنفس والإجتماع وتعالج الدراسة هذا الموضوع من منظور للتربية الإسلامية..

وتركز الدراسة على دور الأسرة في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي في تربية أبنائها على الوسطية والاعتدال والشمورى، وذلك في مواجهة ظواهر الغلو والتطرف والإرهاب التي بدأت تغزو مجتمعاتنا، وهذا الدور يتكامل بالطبع مع أدوار المؤسسات الأخرى السياسية والإجتماعية والثقافية والأمنية وهي التي تقصر عنها الدراسة الحالية ونحتاج إلى جهود بحثية قائمة.

المنهجية العلمية:

وفق منهج وصفي تحليلي (السلف، ١٩٩٥م) تعالج الدراسة موضوعها وتجب عن الأسئلة التي طرحتها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تحليل المفاهيم والمصطلحات الرئيسية التي هي بمثابة الإطار المرجعي للدراسة، وهي:

- مفهوم الأسرة كمؤسسة إجتماعية وتربوية.
- مفهوم الدور التربوي للأسرة.
- مفهوم الوسطية الإسلامية.
- مفهوم الغلو والتطرف الفكري.
- مفهوم الأمن الوطني والأمن الفكري.

وتعود الدراسة إلى الكتابات المتخصصة لبيان المعاني والدلالات والوظائف الخاصة بكافة هذه المفاهيم، وصلة كل مفهوم منها بموضوع الدراسة.

ثانياً: وفي إطار نظرة نقدية يتجه البحث إلى التعرف على السياق النفسي الاجتماعي الراهن للأسرة الخليجية والتغيرات والمستجدات على الساحة المجتمعية والثقافية التي أثرت على دور الأسرة في الآونة الأخيرة، وكذا جوانب التفاعل الأسري السلبي والربط بينها وبين عمليتي التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي على الأفراد ومن ذلك يخرج البحث بموقف الأسرة الراهن حيال نشأة الفكر المتطرف وما إذا كانت الأسرة عاملاً مسهماً ومؤيداً إلى نشوء هذا الفكر.

ثالثاً: يعرض البحث بعد ذلك للأثار والتداعيات الناجمة عن ظاهرة الغلو والتطرف في مجتمعات دول الخليج، مما يبرز حقيقة هذا التيار وقوة تواجده على الساحة الفكرية وأثاره المتعددة وبخاصة تلك الآثار الأمنية، ويعود البحث هنا إلى عدد من الدراسات التي أجرتها مراكز البحوث المتخصصة في المنطقة الخليجية والمؤتمرات وكذا الكتابات المتخصصة..

رابعاً: ومن الوقوف على حجم وحقيقة ظاهرة الغلو والتطرف يذهب البحث إلى الافتراض القائل بأن الأسرة هي البيئة الأخرى التي - إذا أختلت وظائفها - تصبح بيئة دافعة ومولدة للفكر المتطرف، ومن ثم تبرز الحاجة إلى إعادة تجديد الدور التربوي للأسرة الخليجية بما يحقق سبل الوقاية المبكرة لنشوء هذا الفكر المجتمعي الخليجي.. ويستخدم البحث هنا أسلوب "إعادة تركيب الدور" (L. Deighton, 1991, 555-5) بما يعني جملة الوظائف والمهام الجديدة التي على الأسرة أن تضطلع بها على مدى المستقبل المنظور وتطور حول منظور

التربية الإسلامية في تعزيز السلوك الوسطي المعتدل، وفي تعزيز مفهوم التوافق الأسري والإجراءات المصاحبة لهذا الدور..

مصطلحات للدراسة:

• الأسرة:

يمكن تعريف الأسرة الإنسانية، على أنها جماعة إجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة (يقوم بينهما رابطة زوجية مقررّة) وأبنائهما.

ومن أهم الوظائف التي تقوم بها هذه الجماعة، إشباع الحاجات العاطفية، وإشباع الدافع الجنسي، وتهيئة المناخ الاجتماعي الثقافي الملائم لرعاية وتنشئة وتوجيه الأبناء (غيث، مرجع سابق، ١٧٦).

ويشير علم اجتماع الأسرة أو العائلة إلى مجموعة من الأدوار تضطلع بها الأسرة في عملية تربية وتوجيه الأبناء مثل دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، وفي الضبط الاجتماعي، وفي نقل الثقافة.. الخ بما يعني إجمالاً "الدور التربوي للأسرة" وهو دور يتميز عن الدور التربوي لبقية المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى لكون الأسرة هي الجماعة الأولية، والجماعة المرجعية التي تباشر عملها التربوي منذ نعومة أظفار الطفل. وإلى مراحل النضج التالية، ثم أنها تظل مصدر القيم والتوجيه الأخلاقي والاجتماعي للفرد طيلة حياته..

ولعل أهم جوانب الدور التربوي للأسرة في عملية للتنشئة الاجتماعية هي التي تتعلق بالواجبات التالية (زيادة وآخرون، مرجع سابق، ١٣٢ - ١٣٣):

- تنمية القيم الاجتماعية.

- تنمية الشعور الديني.
 - النمو الخلقى.
 - النمو اللغوي.
 - تعليم آداب السلوك.
 - إكساب العادات.
 - للتدريب على الأدوار الاجتماعية.
- كافة هذه الجوانب يتم تعلمها بطرق وأساليب متعددة ومن أهمها (زيادة وآخرون، ١٣٢-١٣٣):
- التعلم المباشر (المقصود): وهو التعلم المخطط والهادف عن طريق الرموز والتعليمات الشفاهية وعمليات الإستحسن والإستهجن.
 - التعلم للعرض (التصادفي): ومن ذلك تعلم اللغة، أنماط السلوك، وهذا للتعلم يتم في سياق حياة الأسرة، وقد يتعلم الطفل أنماط سلوكية مرغوبة أو غير مرغوبة.
 - التعلم من النماذج: وهو تعلم عن طريق القدوات والنماذج التي يمثلها الأب والأم والأقرباء.
 - التعلم عن طريق التقمص والتقليد والمحاكاة.

• الوسطية:

جاء في الصحاح للجوهرة أن الوسطية بمعنى التوسيط وهو أن يجعل الشيء في

الوسط، والوسط: اسم لما بين طرفي الشيء، وهو المعتدل. وجاء في القاموس المحيط أوسط الشيء أفضله وخياره وأعدله. ومنه جاء استعمال اللفظ في القرآن الكريم عند وصف الأمة الإسلامية بالأمة الوسط: ﴿وَعَسَى أَنْ تَكُونُوا خِصَاءً عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ خَاصِياً﴾ (البقرة: ١٤٣).

ووسطية أمة الإسلام تبدو في أمور ومظاهر عديدة (للمزيد: الشلوي، ١٤٢٥هـ، الفصل الأول؛ ابن تيمية، ١٤١٦ هـ، الفصل الثاني):

- في العقيدة
- والعبادات
- والمعاملات
- والقيم والأخلاق
- والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
- في مطالب الدين ومطالب الدنيا
- في الإنفاق
- في المأكل والمشرب والزينة وأسلوب المعيشة

وغير ذلك من أمور تخص حياة المسلم وإستعداده لأخرفته.. وهناك من الآيات والأحاديث التي تحض على الوسطية وتمقت الغلو والتطرف، وكان المصطفى صلى الله عليه وسلم نموذجاً للوسطية في كل أمر من الأمور..

- التطرف، الغلو، الإرهاب، العنف (حول هذه المصطلحات راجع: عزوزي، ٢٠٠٤، الهبي، ٢٠٠٤، الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب، ١٩٩٨، معجم العلوم الاجتماعية، ١٩٧٠).

التطرف في اللغة معناه الوقوف في الطرف بعيداً من الوسط، وأصله في الحميميات كاللتطرف في الجلوس أو الوقوف أو المشي، ثم انتقل إلى المعنويات كاللتطرف في الدين أو الفكر أو السلوك.

والتطرف في جميع الأحوال ظاهرة مرضية تحر عن حالة غضب وإحتقان، وهو مؤشر على وجود خلل ما في النفس الإنسانية أو في الظروف التي تحيط بتلك النفس، والإنسان السوي بطبيعته يرفض التطرف ويضيق بالعنف لأن الفطرة السليمة تأبى ذلك وتقر منه.

وكثيراً ما يتم التعبير بمصطلح "تول الفكر المتطرف" للتعبير عن إتجاه لدى فئة أو مجموعة من الأفراد يسود فيها هذا الفكر، والذي يعبر عن نفسه في صورة رفضه قاطع لكل ما تعارف عليه المجتمع وألفه الأفراد في حياتهم العادية، وبذلك فهو تيار معادي للمجتمع، ومقاوم لناموسه وطبيعته المعتادة.

والغلو هو المصطلح المقابل لمصطلح التطرف في الفكر الإسلامي وقد وردت له معاني ودلالات في الآيات والأحاديث ويقرب منه مفردات أخرى: التطلع والتشديد، والتفسير.

والغلو هو الزيادة والمبالغة والمغالاة في التدين، وهو التشدد والتصلب في مجاوزة الحد المطلوب والمقدر شرعاً. وإن من مظاهر الغلو في الدين أن يتشدد الإنسان في تطبيق الأحكام وأن يلتزم جانب الشدة والقسوة في عبادته وسلوكه، ويزيد فيها على

ما بينه الشرع الحكيم، ويخترع وسائل جديدة للعبادة لم يرد أصل لها في الكتاب والسنة.

وأما الإرهاب فهو مصطلح شاع إستعماله حديثاً، وبخاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، وليس ثمة إتفاق على مضمون ومعنى الإرهاب، فهو في الفكر الغربي غيره في الفكر الإسلامي، وقد اعتمدت الدول العربية مفهوماً أخرجه في وثيقة موحدة أقرها مجلس الوزراء الداخلية العرب وتعرف الإرهاب على أنه: كل فعل من أفعال العنف أو التهديد به أياً كانت بواعثه أو أغراضه يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ويهدف إلى إلغاء الرعب بين الناس أو ترويعهم في أبنائهم أو تعريض حياتهم وأمنهم للخطر.. ولا تعد جريمة إرهابية حالات الكفاح بمختلف الوسائل بما في ذلك الكفاح المسلح ضد الاحتلال الأجنبي والعدوان من أجل تقرير المصير وفقاً لمبادئ للقانون الدولي*.

وريثق الصلة بمفهوم الإرهاب مفهوم آخر وهو "العنف"، والذي يعني إنتزاع المطالب بالقوة وإكراه الآخر، على التنازل عنها أو الاعتراف بها بوسائل يتكبد خسائر من جراء إستعمالها، وهو أسلوب مرفوض من جانب الأديان السماوية والقيم الإنسانية والحضارية.

• الأمن، الأمن الفكري:

إن أصل الأمن في اللغة يعني طمأنينة النفس وزوال الخوف والإنسان يكون آمناً إذا أستقر الأمن في قلبه وأمن البلد: لطمأنان أهله فيه، وأمن الشر السلامة منه أي مسلم، وأمن فلان على كذا، وثق فيه وأطمأن عليه وجعل آمناً عليه. قال تعالى ﴿وَالْأَمَلُ أَمْنُهُمْ عَلَيْهِ إِلَّا غَمًا أُمْنَتْهُمْ عَلَى أَخِيهِ مِنْ قَبْلُ﴾ (يوسف: ٦٤).

وقد تعددت معاني الأمن، وعرفه أحد المتخصصين العرب بأنه (نطاق، ١٩٨٠م، ١٠): "إحساس الفرد والجماعة البشرية بإشباع دوافعها المعنوية والنفسية وعلى قمتها دافع الأمن بمظهره المادي والنفسي والمتمثلة في إطمئنان المجتمع إلى زوال ما يهدد مظاهر هذا الدافع المادي كالسكن الدائم المستقر والرزق الجاري والتوافق مع الآخرين والدوافع النفسية المتمثلة في إعراف المجتمع بالفرد ودوره ومكانته فيه وهو ما يمكن أن يعبر عنه بلقطة السكينة الصالحة حيث تسير حياة المجتمع في هدوء نسبي".

هذا وقد اعتبر الأمن في الإسلام هو جوهر السياسة الشرعية، وإذا كانت الشريعة كما يقول ابن القيم (الجوزية، د.ت، ٣): مبناها وأساسها الحكم ومصالح العباد في المحاسن والمعاد وهي "عدل كلها ومصالح كلها وحكمة كلها" فإن معاني السياسة الشرعية تدور مع هذه المعاني حيث دارت، وقد ألتصق الأمن بالسياسة الشرعية في الإسلام كجوهر أساسي لها يرعاها، ويدافع عنها، ويصد غوائل التهديد، والإختراق، فوجوده في حياة المجتمع يعني محاربة الإتهالكات والإخلالات، ويكفل إستمرارية السياسة الشرعية حفظاً، ودفاعاً، وحماية وجهاداً (الجحني، ٢٠٠١م، ٥٧-٥٨). وثمة آيات على منهج الله والعقل، ومكافحة الظلم والإعتداء والأخذ بميزان الوسطية.

هذا ويأتي "الأمن الفكري" كأحد عناصر منظومة الأمن الشامل أو الأمن الوطني، ويعني: "مهمة التصدي للإرهاب والتيارات والمبادئ الهدامة والغزو الفكري" (المرجع السابق، ٥٩).

القسم الثاني: السياق النفسي الاجتماعي للأسرة الخليجية

لمعرفة السياق النفسي الاجتماعي للأسرة الخليجية أي نمط التنشئة والمناخ الأسري السائد ووثيرة العلاقات الاجتماعية بين أعضائها يلزم بداية معرفة الخلفية الاجتماعية والسمات المشتركة التي تجمع دول الخليج العربية.

ولاً: سمات عامة تجمع دول الخليج العربية (تم استخلاص هذه السمات من الأدبيات التالية: مرسى، مرجع سابق، ١٥٦-١٧٣؛ الفارس ١٩٩٨م، ٦٧؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠م، ٤٥-٥٧):

هذه السمات التي تجمع دول الخليج العربية وتجعل دراستها كوحدة واحدة أمراً مقبولاً من الناحية المنهجية والعملية :

- أن سكانها جميعاً يدينون بالإسلام، ويتخذونه عقيدة لهم.
- أنهم بصفة عامة نطل بلادهم على البحر (الخليج العربي - بحر العرب - البحر الأحمر).
- أن بلادهم يغلب عليها الطابع الصحراوي، ومن ثم الإقتصاد الصحراوي.
- ظهر النفط فيها جميعاً في أوقات متقاربة فساعد على إحداث طفرة إقتصادية وإجتماعية أثرت بشدة على نمط العلاقات الإجتماعية.
- بسبب قلة السكان الظاهرة وكثرة الأعمال المطلوبة، اضطرت تلك الدول إلى إستيراد العمالة من الخارج، وكان لهذه العمالة بعض الآثار الثقافية الإجتماعية السلبية.

- حدث تحسن ملحوظ في الخدمات الأساسية التي تؤدي للمواطنين وذلك شمل مجالات الصحة والتعليم والثقافة والترفيه.
- بدأت مساهمات العنصر النسائي تتضح في كثير من جوانب الحياة الاقتصادية والخدمات نتيجة للتوسع الكبير في تعليم الفتاة.
- بدأت نزعة واضحة للاستهلاك الترفي نتيجة للوفرة الاقتصادية.
- اتجهت الأسرة والشباب بوجه خاص إلى الأسفار الترفيهية الإجازات في خارج دولهم مما أوجد مجالاً متسعاً للاحتكاك بالثقافات الأخرى.
- استطاعت الدول الخليجية في الآونة الأخيرة من تحديث هيكلها الاقتصادية ونجحت في تنويع قاعدة الإنتاج لديها وحتى لا يظل إقتصادها معتمداً على البترول فقط.
- تواجه الدول الخليجية تحديات بيئية ومن المتوقع أن تشكل حدثها في العقود القادمة بفعل النمو السكاني المطرد وإتساع دائرة التنمية الحضرية والصناعية ولديها مشكلات تتعلق بالتصحر، ومشكلات المياه اللازمة للزراعة والشرب.

ثانياً: التغيرات الاجتماعية وأثرها على الأسرة الخليجية :

يعتبر التغير سنة من سنن الله سبحانه وتعالى، كما أنه حقيقة أزلية من حقائق هذا الكون الذي نعيش فيه، والتي يتقبلها الناس في كل أنحاء العالم، تقبلهم للحياة ذاتها، ولما يقع لهم فيها. ومنذ خلق الله - جلّت قدرته - هذا الكون وهو حركة دائبة لا تهدأ ولا تقف وفي منطقتنا - ومن شبه جزيرة العرب - بزغت أعظم

رسالة وأروع حضارة، حضارة الإسلام، وهي حضارة ذات قيم ومعايير وعادات وتقاليد أساسها القرآن الكريم وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، وكان حتماً أن يتغير العالم، من حول المسلمين، بعد أن تغيروا في داخلهم.

وفي العصر الحديث، وبعد سنوات من الإستعمار الذي حاصر المنطقة الخليجية وعقب الحرب العالمية الثانية فقد نالت شعوب المنطقة إستقلالها، وبدأت مرحلة جديدة في تاريخها وخاصة بعد تفجر البترول في بلدانها الذي أصبح أهم سلعة إستراتيجية في التاريخ المعاصر، وبفعله تحققت الوفرة الاقتصادية لشعوب المنطقة.

ولقد عمدت الدول الخليجية إلى تعزيز البنى الأساسية التي تخدم إقتصادها وتنفذ بخططها إلى الأمام، فأقامت نهضة عمرانية كبيرة، وكان من الطبيعي أن يحدث تغير في حياة سكانها نتيجة للإنتقال من مجتمع البدائية إلى مجتمع التجارة والصناعة والتنظيم (مرسى، مرجع سابق، ٥٨-٦٠).

وفي دراسة حديثة (الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج، مرجع سابق، ٢١-٢٢) أبرزت طبيعة التغيرات العالمية التي شهدتها العالم خلال العقود الماضية، وإنعكاساتها على البنى الإجتماعية، وبالطبع تأثرت المنطقة العربية والخليجية بهذه التغيرات.

فبتأثير من الإعلام العالمي ونمو المجتمعات متعددة الثقافات، وبزوغ الكونية أو الكوكبية، فقد تغيرت كثير من المفاهيم والأدوار الإجتماعية وبخاصة بالنسبة للأسرة. تغير دور الأم بفعل حصولها على التعليم والعمل، وتغير دور الأب نتيجة للسعي والتنقل في عالم العمل والمال، وتغير حجم الأسرة ذاتها، وتحولت من نمط الأسرة التقليدية

الممتدة إلى نمط الأسرة النووية، كما أن كثير من الأدوار التي كانت من نصيب الأسرة بدأت تقوم بها وتتداخل معها أجهزة المجتمع الأخرى كالإعلام والنسائي والمؤسسات الثقافية والاجتماعية، كما أن للشباب بدأ يتغير في سلوكه وقيمه بفعل هذا التغير في أدوار الأسرة.

وبهنا أن نتوقف عند بعض التغيرات التي شهدتها المنطقة وتأثيراتها على بنية ونسق الأسرة الخليجية مما أوجد بعض المشكلات والمسايلات في أدائها (تم استخلاص هذه المشكلات من المصادر التالية: الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج، ٢٠٠٢، ١٩-٢٤؛ مرسى، مرجع سابق، ١٩٧-٢٠٣؛ الخطيب، مرجع سابق، ٥٤-٥٧):

١- أدت ثورة الاتصالات والمعلومات وعولمة الاقتصاد إلى تغيرات ثقافية وقيمة نالت الأسرة الخليجية نصيباً منها، فثمة تراجع في قيم التعاطف والتكافل المجتمعي، وضعف الترابط الأسري، والتهلون في مضمون بعض القيم الخلادة، كالصدق والالتزام والوفاء في التعاملات، والإتصراف في كثير من الأحيان عن فكرة الحميمة والنفاء الأسري والتبادل العاطفي.. بالطبع لن نفضل تغيرات أخرى إيجابية طرأت على الأسرة بفضل ثورة الإتصال والإعلام.

٢- يؤكد بعض الباحثين على شسوع للنزعة إلى الإستهلاك الترفي والإسراف وهذا بفضل الوفرة الاقتصادية، وهذه أشاعت لدى الجيل الجديد ما يمكن أن نطلق عليه "ثقافة الإستهلاك" (المريحي، ١٩٨٣م، ٢١١) والتي بدت في أتماط المظهرية التفاخرية المستجيبة لصرعات

الإستهلاك وللقائمة على التبذير، والمؤيدة إلى هدر الموارد، وإخلال توازن البلدية، وزرع الأحقاد الاجتماعية.. مما يشكل بالفعل تحدياً خطيراً للتوجهات والجهود للتنمية الحضارية (الكولري، ١٩٨٥م، ٣١).

٣- نصاعدت نسبة العمالة الأجنبية بدرجة كبيرة في كافة الدول الخليجية وفي كافة جوانب النشاط المجتمعي بدءاً من الخبراء والفنيين وحتى المربيين والطهاة والسائقين في الأسرة الخليجية، وثمة دراسات (للمزيد راجع: خليل، ١٩٨٠، القاضي، ١٤١٠ هـ، ٤٣) عديدة أجريت على تأثيرات هذه العمالة على النسق المجتمعي، وعلى الأسرة الخليجية وأوضحت نتائجها جوانب التأثير القيمي والأخلاقي، وكذا التحول في نمط التنشئة الاجتماعية حينما ترك الأبناء تحت مسؤولية ورعاية المربيين، ثم للتأثير اللغوي المرتبط بتعلم العربية وما أنتابه من شوائب بسبب تزاخم وتداخل اللغات الأخرى في تربية الأطفال.. وبالطبع فهناك التأثير الواضح للعمالة الأجنبية في كونها تربعت على بعض الأعمال والمهن واحتكرتها في الوقت الذي بدأت فيه مظاهر البطالة لأبناء البلاد الأصليين، وخاصة البطالة في صفوف المتعلمين..

٤- كان للتقدم الهائل في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بعض آثاره السلبية على الأسرة الخليجية، إذ توضح الأرقام نسامي أعداد المستخدمين لشبكة انترنت في الدول الخليجية مقارنة بأبناء الدول

للعربية الأخرى، بل هناك تفوق لدولة الإمارات على سبيل المثال على بعض البلدان الأوروبية.

على أن اللافت للنظر وكما أوضحت الشواهد ونتائج عدد من الدراسات الأميركية أن نسبة كبيرة من مستخدمي الانترنت، وهم من بين الشباب عموماً، تستخدم الانترنت بطريقة سلبية، وبخاصة من حيث الإطلاع على المواقع الإباحية، والمواقع الأخرى ذات الطابع المذهبي والعقائدي. ومن أبرز السبلات التي أوضحتها دراسات حديثة ما يلي (راجع: الشهرى، ٢٠٠١، ١٨٣-١٨٤؛ عيسى، ٢٠٠٤م؛ أحمد، ١٤٢٣هـ: ٤٣):

- ترويج الأفكار الطنصرية وبث الكراهية بما يعمق الفجوة بين الحضارات.
- الإيذاء بالتعرض لمعتقدات الناس والتعرض بالشخصيات الدينية.
- الغزو الفكري العقائدي والتشكيك في الثوابت الدينية.
- تنشيط تجارة الدعارة وتسهيل الوصول إلى أماكن ممنهني هذه الرزيلة.
- تسريع الشائعات حول الأفراد والمؤسسات والحكومات والشخصيات العامة.
- سرقة المواقع وعدم حفظ الحقوق الفكرية والإبداعية للآخرين.

ومما لا شك فيه أن إيمان كثرة من الشباب ومن الجسسين لمشاهدة المواقع الإباحية على الانترنت هو أمر يناهض قيمنا وثقافتنا الإسلامية، ويذهب بطاقة هؤلاء الشباب في أمور تصرفهم عن العمل والإنتاج والإبداع إضافة إلى التأثير السلبي الذي يقابل به الشباب قضية الزواج والعلاقة مع الجنس الآخر مما يندبى بحجم الخلل المتوقع لمؤسسة الأسرة في المجتمعات الخليجية.

٥- التغيير في نمط التنشئة الاجتماعية، وقد حدث ذلك بفعل عدد من المتغيرات التي أصابت المجتمعات الخليجية، ومن بينها زيادة دور المرأة في المجتمع وإسهامها في الإنتاج وبالتالي تغليبها عن دورها في التربية للخدمات والمربيات المسلمات وغير المسلمات، ومن ناحية أخرى فانشغال الزوج في أكثر من عمل غالباً أضعف الترابط بين أفراد الأسرة وقلل من فرص الرقابة على الأبناء، وزاد من مساحة الحرية والتسامح، مما قلل من دور الأسرة في ممارسة الضبط، ودورها في التوجيه الأخلاقي عموماً.

٦- تراجعت كثير من القيم المرتبطة بالعمل والجد والاجتهاد، تحت تأثير الوفرة، واليسر في إشباع مطلب الأبناء، حيث تنتشر الإنكسالية، وحب العمل المكتبي على حساب العمل الميداني، وتغليب النزعة الذاتية على حساب المصلحة العامة.

هذا ويقرن علماء الاجتماع بين الخيرات الثقافية الاجتماعية التي يقع تحت تأثيرها الفرد، وبين سلوكه وتصرفاته وسمات شخصيته، وأن هذا التأثير

يتم بصفة أساسية من خلال الجماعات الأولية، ومنها جماعة الأسرة (السيد، ١٩٨٠م، ٧٧) ..

وترتيباً على ذلك فإن للتغيرات الاجتماعية والثقافية والإقتصادية التي تعرضت لها دول الخليج، والتي أوضحنا جانباً منها، لاشك يستتبعها تغير في دور الأسرة حيال الأبناء.

والسؤال هو: هل ثمة مظاهر للغلو والتطرف الفكري بين شبابنا؟ وما ظروف تشكل هذا التيار الفكري المتشدد، وهل قامت الأسرة بمسئولياتها في مجابهة هذا التيار؟.

القسم الثالث: تيار الغلو والتطرف الفكري في المجتمعات الخليجية

(محاولة للتشخيص)

في سياق بحث مسألة التشدد والغلو والتطرف لدى بعض الأفراد والجماعات، طالما يثور تساؤل يتعلق بظروف نشأة هؤلاء الأفراد في الأسرة؟ وما إذا كان أسلوب التنشئة الاجتماعية والتفاعل داخل الأسرة سبباً في ذلك؟

• التفاعل الأسري السلبي وأثره في نشوء الفكر المتطرف :

ويقصد بهذا الاصطلاح، العلاقات التي تتكون بين أعضاء الأسرة والتي يترتب عليها أن يؤثر كل فرد في الآخر، بقصد تكوين خبرات جيدة، ويمتاز هذا التفاعل بخصائص معينة تقوم على أسس من الود والإخاء والحرية والصراحة مع الاستمرار والدوام. وتلك صفات لا نراها بوضوح في أي علاقات إجتماعية أخرى سوء الأسرة (فهمي، ١٩٧٩م، ٣٢).

إن الطفل في هذا الجو العائلي يتعلم كيف يعيش، وفيه ينمو، وتتكون شخصيته، وعاداته، وإتجاهاته وميوله، ولكي ينمو الطفل نمواً صحيحاً يجب أن تتوفر في هذا الجو الأمور التالية (المرجع السابق، ٣٢-٣٥):

(١) أن يشعر الطفل أنه مرغوب فيه، محبوب، وتحقيق هذه الحاجات النفسية عن طريق الوالدين والأخوة، يعتبر الدعامة الأولى لتقوية الروابط الوجدانية بين الأطفال وذلوهم. وإن طفلاً يترعرع في جو من الخوف أو الكراهية أو الإقصاء بالإثم، لحقيقة أن تتلبه نزعات عدوانية.

٢) يتعلم الطفل في الأسرة المبادئ الأولى التي يسيّر عليها في التعامل مع الغير ويكون ذلك عن طريق ملاحظته لسلوكهم وإستجاباتهم في المواقف المختلفة، فهو عن طريق هذه الملاحظة يشاهد أنماطاً مختلفة من السلوك.

٣) يكون بعض الأطفال في هذه السن المبكرة بعض الاتجاهات بطريقة لا شعورية، ومن هذه الاتجاهات ما يتكون نحو الوالدين.. إن للوالد في نظر بعض الأطفال إنما هو رمز للسلطة.. ويقول (فلوجل) في ذلك: "إن هذه الاتجاهات التي يكونها الأطفال في صغرهم وما يصاحبها من شعور بالكراهية توجه في المستقبل نحو المجتمع بصفة عامة، كما أن الكثير من جرائم الأحداث يرجع في أصله إلى كراهية الأطفال للسلطة الأبوية.

٤) وللأسرة وظيفة أخرى، فمن طريقها يتعلم الطفل الكثير من العقائد والمخاوف والأفكار التي تدل على التسامح أو التعصب.

وهذا المتأمل في نمط للتنشئة الإجتماعية في الأسرة الخليجية يجد تغيرات حادة طرأت على وظائف الأسرة، وأنماط سلوك أفرادها، وخاصة في مرحلة ما بعد الطفرة البترولية نتيجة لوجود العمالة الأجنبية على أرض الخليج..

فقد أوضحت دراسات عديدة مساوئ توظيف الأسويين في الخدمات الشخصية فوجود المربيات الأجنبية اعتبر كوسيط شارك الأم بعض أدوارها، ولعل من للتفاعل الطبيعي بينها وبين أطفالها، وعوّد الأطفال على الإعتماد على العربية، حتى في الأمور التي من المفروض تدريسهم عليها، كضرورة إعدادهم للمواطنة، فمن الأمور المحزنة أن طفل الخليج الذي عُهد به للمربية الأجنبية، قد التوى لسانه، منذ

نعومة أطفاله، ويكفي أن في منطقة الخليج الآن ما يعرف باسم اللغة "العربوردية" كما جاء في بحث جيبنة العيسى (العيسى، ١٩٨٣م، ١٩٠).

إن موضوع المربيّات والعاملين في البيت الخليجي من طهارة وسائقين.. له تداعياته الثقافية وتأثيره العميق على نمط تنشئة الأطفال، فمن المعروف أن الأسرة لها أدوار محددة ووظائف يقوم بها كل فرد من أفرادها، وخاصة الوالد والوالدة، ومن المسلم به أن للتنشئة الاجتماعية للأطفال في الأسرة تأثيراً كبيراً بهذه الأدوار والوظائف، حيث يتلقون قيمهم وتقاليدهم وعلاقتهم ومعاييرهم من والديهم، وقبل أن يبدأ المجتمع في مزولة تأثيره عليهم، ولكن حين يتلقى الأطفال قيمهم وعلاقتهم وتقاليدهم من شخص خارج الأسرة، بل وخارج النطاق الاجتماعي لمجتمعهم، فإن ذلك ينافي وظيفة أساسية من وظائف الأسرة، ويتأثر بذلك عملية التنشئة الاجتماعية، وهذه مقدمة لوهن الارتباط بالأسرة، توهن من الارتباط بالمجتمع والانتماء الاجتماعي له، وتسوق من جذور الصراع القيمي... لا على مستوى الأسرة قطعاً وإنما على مستوى المجتمع ككل (عبد المعطى، ١٩٨٢م، ٢٢٣):

ومن المسلم به في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال، خاصة في سني حياتهم المبكرة، أن يبنى قوهم الضمير الداخلي، الذي ينهي صلجه عن المنكرات، ويمنعه من ارتكاب المحرمات في ضوء المعايير التي أقرتها المجتمع نفسه من دينه الذي يدين به، وقيمه التي يقرها في سلوك أفراد، ولكن إذا كانت نسبة لا يستهان بها من أبنائنا تتلقى قيمها ومعاييرها عن أفراد ومجتمعات أخرى تخالف مجتمعنا الإسلامي، بل وتتصادم معه مباشرة، خاصة في موضوع الدين والقيم والعادات والتقاليد، إذا كان هذا هو الأمر.. فكيف تكون النتيجة (مرسى، مرجع سابق، ٢٤٣)؟

إنّ نخلص في تفسير الميولات التفاعلية لأنوار الأسرة الخليجية الراهنة إلى وجود نوعاً من التفاعل السلبي، وأساليب خاطئة في التنشئة الإجتماعية، لا يمكن إستبعادها ونحن بصدد تفسير ظاهرة نشوء الفكر المتطرف في مجتمعاتنا.

ومن ناحية أخرى هناك العوامل الحضارية والثقافية السائدة في المجتمع الخارجي، والتي تعتبر مسئولة كذلك عن عدوانية وتطرف بعض الأشخاص، ومن هذه العوامل التي عبرت عنها (كارن هورني) في كتابها: "الشخصية العصابية من

حولنا" The Neurotic Personality in Our Time.

وأهمها (فهمي، مرجع سابق، ١٠٣):

- الأثر السلبي للرفاق خارج المنزل.
- الحالة النفسية للأباء والآثار السيئة الناجمة عن سوء حالتهم النفسية.
- سوء التوافق في المدرسة وما يتعرض له الفرد من فشل وإحباط.
- سوء الأحوال الاقتصادية.
- سوء التوافق المهني.
- وقوع الحروب وما يصاحب ذلك من توتر وخوف.
- المنازل المفككة التي يكثر فيها النزاع والشجار.

ونخلص إلى أن هناك مجموعتين من العوامل تبشّر تأثيرها على شخصية الشخص العدواني والذي يتسم تفكيره بالظور والتطرف، أولهما مجموعة العوامل

المرتبطة بالتشئنة الاجتماعية داخل الأسرة، والثانية هي مجموعة العوامل المرتبطة بنظام المجتمع.

• التغيرات والتحولات الاجتماعية وأثرها في نشوء الفكر المتطرف :

في مواجهة التيار العلماني السائد في الحضارة الغربية المعاصرة، وما تولد عنه من خطاب مفعم بمفردات مناهضة الأديان عموماً، والإسلام خصوصاً، فقد نما تيار ديني متطرف يدعو إلى الخروج على الحكام بحجة عدم تطبيقهم للشريعة الإسلامية ومهـ الاثم للكفار، والتوقيع على موافق الأمم المتحدة التي يرون أنها كفرية وأن من وقعها فقد رضى بالكفر فهو كافر مثلهم، وكذلك تكفير المسلمين وإستحلال دمايتهم، ومرد هذا كله إلى الجهل بتعاليم الإسلام، فالجهل هو سبب كل فتنة وشر وبلاء. قال أبو الدرداء رضي الله عنه: "كن عالماً أو متعلماً أو مجالساً ولا تكن الرابعة فتهلك" (رواه ابن سعد في الطبقات، والذهبي في السير) وهي للجهل، ومنه حديث: "ألا مألوا إذا لم يعلموا فإنما بواء العمى السؤال" (رواه الإمام أحمد وابن ملجه وأبو داود وغيرهم).

وهذا التيار له جذوره في التاريخ الإسلامي الأول منذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم كما جاء في حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه في قصة غنائم حنين حين عارض النبي صلى الله عليه وسلم رجل، فلما أدبر أستأذن أحد الصحابة النبي في قتله، فقال عليه الصلاة والسلام: "إن من خبيث ما قوماً يقرؤون القرآن لا يجاوز حناجرهم، يمرقون من الدين مروق السم من الرمية يقتلون أهل الإسلام، ويحبسون أهل الأوثان (رواه البخاري).

وتولت فرق الخوارج والجماعات الممتددة عبر التاريخ الإسلامي، وفي وقتنا هذا حدثت أعمال عنف إرهابية من قبل جماعات متطرفة في عدد من البلدان العربية

والإسلامية، وفي المملكة العربية السعودية (الثلثي، ١٤٢٥هـ ٥٩) (التفجير الإجرامي في العليا بمدينة الرياض في ٢٠ جمادى الأولى ١٤١٦هـ، وفي مدينة الخبر بتاريخ ٩ صفر ١٤١٧هـ، والتفجير الذي وقع في الجنادرية وغرناطة واشبيلية في ١٢ ربيع الأول، وتفجير الإدارة العامة للمرور، وتفجير شركة للبترول كيماويات في مدينة ينبع، وغير ذلك في مدن ومناطق أخرى..).

إن الغلو والتشدد والتطعن هو سمة الفكر المهيمن على تلك الجماعات، وهذا ما يتنافى مع منهج الوسطية والاعتدال الذي كان عليه النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه. قال تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ﴾ (المائدة: ٧٧)، وقوله صلى الله عليه وسلم: "إياكم والغلو في الدين فإنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين" (رواه الإمام أحمد)، وحديث "ملك المتطوعون" (رواه البخاري)، وقوله صلى الله عليه وسلم (رواه البخاري): "إن هذا الدين يصر، ولن يصاد الدين أحد إلا غلبه".

وفي معرض بيان الدوافع والأسباب التي تكمن خلف بزوغ هذا الفكر المتطرف داخل المجتمع السعودي، أوضحها أحد الباحثين على أنها (العقل، ٢٠٠٤م، ٦-١٠، وللمزيد: العمرو، ٢٠٠٤م، ١٠-٢٥):

١) أن هناك سبب شرعي وكوني وأزلي وتاريخي في حصول الفتن والفرقة والتنازع في الدين والدنيا، وينشأ عنه القتال وفتلات الأمن وشيوع الخوف والفرق، إلا وهو الإعراض عن شرع الله وتكره وشكره وظهور الفساد والظلم والمعاصي والمنكرات، ونحو ذلك مما يستجلب العقوبة من الله تعالى، وكل الأسباب تؤول إلى هذا السبب، كما قال تعالى: ﴿ومن أعرض عن حذري فإن له معيضة حسنة﴾ (سورة طه: ١٢٤).

٢) عدم (أو ضعف) ربط قرارات الدولة وأنظمتها ومواقفها وتصريحات المسؤولين فيها بالأسس الشرعية التي تقوم عليها الفتاوي المعتمدة والأدلة الشرعية، مثل البيعة، ونظام الحكم (وهو إسلامي جيد بحمد الله) مع التقوية بأسلوب صاحب السمو الملكي الأمير نايف في تصريحاته ولقاءاته، في التأكيد على الثوابت الشرعية، والتي ينبغي أن تكون منهجاً يحتذى من قبل المسؤولين.

٣) ضعف ورداءة الأسلوب والخطاب الإعلامي في التعبير عن الوجهة الشرعية لمواقف الدولة وقراراتها بل كثير من تعبيرات وسائل إعلامنا عن هذه الأمور يثير السخرية والأسف، ويفقد مصداقيته لدى الأصدقاء والعقلاء، فكيف بالخصوم والسفهاء وهم كثيرون.

٤) غموض الموقف الرسمي من قضايا حساسة تغذي التكفير والغلو والتطرف لدى المغرضين والجاهلين، وعلى غير بصيرة، ومن تلك القضايا: وجود غير المسلمين بالبلاد، صدور بعض الأنظمة التي يزعمون أنها تخالف الشرع كنظام التأمينات الاجتماعية والجمارك والمحاكم التجارية والسككية، والعقود والمهود والأنظمة الدولية المخالفة للشرع، ومثل بعض أساليب تحية العلم، ومثل توجهات السماح إلى مواطن البدع وفي الأثر.. الخ وهذه الأمور إما أن يكون للدولة فيها مساهمة شرعية، أو أعتمدت فيها على فتاوي معتبرة، ولكن يجهلها ذوي الفكر المتطرف.

وهناك على وجه العموم أسباب تاريخية لظهور الغلو وللتطوع (المرجع السابق، ١٠-٩) في أي زمان وأي مكان وأي مجتمع، ومن أبرزها قلة الفقه في الدين (أي ضعف العلم الشرعي)، لو أخذ العلم على غير نهج سليم، وظهور نزعات الأهواء

والمصيبات والتحزيبات، وشيوع المنكرات والظلم في المجتمعات، ضعف الدعوة ونقصان الحكمة في التعامل مع أهل التطرف والغلو.. وفي العصر الحديث نجد كثرة البدع والعقائد الفاسدة وما نجم عنها من الأهواء والتنازع والخصومات في الدين، والعلمنة الصريحة في أكثر بلاد المسلمين، والمتعلقة بالشعارات والمبادئ الهدامة والأفكار المستوردة، وترك الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أو التقصير فيه في أكثر بلاد المسلمين.

واستطرادا لتشخيص بعض حالات الغلو والتطرف التي بدأت تطل برأسها في مجتمعات دول الخليج، يستعرض واحداً من مفكري التربية بالملكة العربية السعودية (الخطيب، مرجع سابق، ٧٧-٨١)، بعض الظواهر السلبية التي هي إفراس للتغيرات الاجتماعية في المنطقة الخليجية، ومنها تعاطف النزعة الاستهلاكية التي خلفت بصمات واضحة على المدخرات وعلى الإمكانيات والقدرات الحالية والمتاحة، وأن أثر هذه النزعة ينتقل بسرعة إلى أجيال الصغار، الأمر الذي يترتب عليه عواقب غير حسنة في الحاضر والمستقبل على السواء، ويبرز أبحاث (راجع: أبو العنين، ١٤١٣هـ) حقيقة التأثير السلبى على عمليات التنشئة الاجتماعية وعلى خطط وبرنامج التنمية من جراء تفشي هذه النزعة.

ويضيف بعداً آخر لأثر بقوة في نظام وحياة المجتمع الخليجي، وهو ما يتعلق باختلال عملية الحراك الاجتماعي (الخطيب، مرجع سابق، ٧٩)، وهي العملية التي تحدد موقع ومكانة الأفراد ضمن السلم الاجتماعي، إذ يلاحظ أن الحراك في بعض مجتمعاتنا ما يزال قائماً على ما يراه مجتمع الصقوة أو النخبة من أهل القيادة والحل وصناعة القرار الذي يحدد عادة مدى دائرة الحراك وأشخاصها بغض النظر عن

مستوى القدرات والإمكانات المتوفرة فيهم، لذلك يلاحظ أن هناك فئات معينة لا يتاح لها فرص الحراك الإجتماعي المساعد مطلقاً مهما توافرت لها خصائص القدرة وحسن الإتجاه، ونجم عن هذا صعود فئات غير مؤثرة في قطاعات التنمية، والتي أنشبت في عملها بحب السيطرة، وحب جمع المال وحب المظهر، وحب المنصب ونزعة التعالي والكبرياء.. ومن هذا المنطلق فإن أمور كالمحسوبيات، والعصبيات والقبلات، وما يدخل في عدادها تُعد مسؤولة إلى حد كبير عن إحداث التخلف وتعطيل التنمية (الخطيب، مرجع سابق، ٨٠).

وشمة تبدلات وتحولات إجتماعية في دول الخليج تجاوزت الماديات، وأتجهت إلى المعنويات وبخاصة تلك المرتبطة بالإنتماء الوطني، إذ لم يعد الإنتماء الوطني واضحاً في سلوكيات وممارسات الأفراد وانتشرت الشكوى والتذمر من كل شيء حتى عند أولئك الذين تهيأت لهم أسباب الراحة وتكففت عندهم الإمكانات والفرص (المرجع السابق، ٨١).

هذا وتسود لدى كثير من أبناء مجتمعات الخليج ألوان شتى من الرؤى المتباينة وغير المستقرة كما هو الحال بالنسبة للرؤية الإجتماعية إزاء الحداثة في مقابل التراث، والرؤية إزاء الإنفتاح مقابل العزلة أو الإنغلاق، والرؤية إزاء الحوار مقابل الصراع والمجابهة (المرجع السابق، ٨٣).

ومما لاشك فيه أن الظواهر السلبية في المجتمع والثقافة الخليجية أنفة الذكر تنبئ وتدل على حالة الفكر المتطرف لدى بعض الجماعات في مجتمعاتنا، وذلك أن الفكر المتطرف لا يولد من فراغ وإنما من بيئة وظروف إجتماعية وثقافية تظهر هذا الفكر وتدفعه إلى السطح.

والظواهر للعيان في الآونة الحاضرة أن تيار التطرف والتشدد الفكري قد تحول لدى بعض الجماعات إلى إستخدام العنف والإرهاب ووصل الأمر بهذه الجماعات إلى حد قتل رجال الأمن والمستأمنين من الأجانب ومهاجمة للمنشآت والمرافق، حدث هذا في سلسلة للتجيرات بالمملكة العربية السعودية خلال العامين الأخيرين - كما أشرنا - وفي حادثة تفجير السيارة المفخخة في دولة قطر، وحوادث أخرى متفرقة.. ومن الوجهة التربوية والإجتماعية فليست العبرة في حجم الدمار والخسائر المادية عند تناول ظواهر التطرف الفكري، بل الأهم من ذلك الوقوف على الدوافع والأسباب الحقيقية التي تكمن خلف أصحاب الفكر المتطرف، ثم كيفية تقديم رؤى العلاج والإصلاح، وهي الرؤى التي تبدأ في تقدير البحث الراهن من الأسرة الخليجية، وضرورة تجديد أدوارها في التنشئة والتكوين الفكري للأبناء.

وفي الطريق للتوصل إلى هذه الرؤية يلزم أن نتبين الآثار والتداعيات لظاهرة الغلو والتطرف على الأمن الوطني الخليجي، وذلك في القسم الرابع القادم.

القسم الرابع: الآثار والتداعيات لظاهرة الغلو والتطرف

على الأمن الوطني الخليجي

تمهيد:

كما سبق من إستعراض مفهوم الأمن الوطني في صدر هذا البحث، فلن هنالك جوانب عدة يشملها هذا المفهوم، كالأمن السياسي والعسكري والإجتماعي والإقتصادي والجنائي والغذائي والصحي... إلى أن نصل إلى "الأمن الفكري" الذي يأتي على رأس القائمة لأهميته وحساسيته النابعة من مخاطبته للعقل أساساً وصلته الوثيقة بكل أصناف الأمن الأخرى إجمالاً.

وكما أن مهمة الأمن الوطني تتلخص بتوفير السلامة والطمأنينة للجميع ضد أية إعتداءات أو تجاوزات، ومداخلات من شأنها أن تخلق وتشيع في المجتمع حالة من الغرضى والإضطراب ضد كل الإتجاهات المذهبية والعقدية التي من شأنها تقويض البناء الفكري القويم للمجتمع (الطلاح، ١٤١٩هـ، ٢١).

ومما لا شك فيه أن تيار الغلو والتطرف - وبخاصة أولئك الذين يتشددون برداء الدين - هو تيار يعكس آثار وتداعيات خطيرة على الأمن الفكري للمجتمع ومن ثم على الأمن الوطني في مجمله.

فما هي تلك الآثار والتداعيات الناجمة عن ظاهرة الغلو والتطرف الفكري لدى البعض في مجتمعاتنا الخليجية؟
أولاً: الآثار الاقتصادية:

يعد الفكر المتطرف وما يتولد عنه من إرهاب وتدمير للأفراد والممتلكات، عاملاً مثبطاً لمشروعات وخطط التنمية الاقتصادية. إذ تتطلب التنمية الاقتصادية إستغلال كامل الطاقات المتاحة والموارد الطبيعية فيها، وتشغيل رؤوس الأموال والعمل على التبادل التجاري وتشجيع قطاع السياحة والصناعة والتجارة والزراعة، وعندما يتهدد الإستقرار الاقتصادي نتيجة الأعمال الإرهابية فإن ذلك يؤثر على معدلات الإنتاج فيها ويهددها بالتضخم وارتفاع تكاليف الإنتاج وتخفض حصيلة الدولة من العملات الأجنبية وتخفض قيمة عملتها الوطنية مما ينعكس سلباً على البناء الاقتصادي للدولة (العميري، ٢٠٠٤م، ٧٧-٧٩).

ثانياً: الآثار الاجتماعية:

فالمعاملات الإرهابية تحدث تمييزاً في البنية الاجتماعية مما يؤثر على أفراد المجتمع وتماسكهم، وتقضي ظواهر إجتماعية مؤثرة كالفرق والتفكك الإجتماعي والتكس السكاني، وغياب دور الأسرة في التنشئة وضعف الضبط الإجتماعي...

ولعل من أكبر للتأثيرات الاجتماعية للفكر المتطرف، ما يتعلق بالبناء الأسري، فهذا البناء يتعرض للتصدع وربما للإتھيلار من خلال نقشي العنف والجريمة والإرهاب، وقد يفضي جو الإرهاب إلى تراجع في أدوار الأسرة واضطراب في علاقاتها بالمجتمع الخارجي نظراً لتراجع حجم الخدمات والمساعدات التي تحصل عليها الأسرة من المجتمع في ظل أجواء العنف الإرهابي، وقد نقضى هذه الأجواء كذلك إلى نقشي اللبطالة بين أعضاء الأسرة ومن ثم قلة دخلها وقلة الموارد المالية لميزانيتها (المزيد حول تأثير العمليات الإرهابية على الاقتصاد راجع: شفيق، ١٩٩٨م، ٢٤٥؛ شورجى، ١٩٩٤م، ٧٥).

ثالثاً: الآثار على نظام الدين والعقيدة:

لاشك أن التطرف وما يتولد عنه من عنف وإرهاب، إنما هو عدول على نظام الدين والعقيدة في المجتمع، فالدين كما هو معروف يمثل أعلى ضابط للحياة الإنسانية بما يتضمنه من عقائد وشرائع وعبادات ومعاملات وقيم، وتستمد قوتها من مصدر علوي هو الله.

هذا ويتعاطم الخطر الواقع على الدين من زلوية الإساءة إلى فكرة التكتين وصورة الإنسان الممتكن، فكثيراً ما تختلط تعاليم الدين لدى البعض بتأويلات ومفاهيم خاطئة أدخل في باب الأوهام والإتھارات منها في قيم الدين الصحيح، ويتعاطم هذا الخطر عندما يشتد التعلق بالدين لدرجة التطرف، ونبذ الوسطية، إذ يفضي هذا الموقف إلى التصبب الأعى، وقد يدفع البعض إلى ارتكاب أفعال عنف بدعوى الولاء للدين أو حمايته، كما في حالة الاعتداء على الأهل والآخرين من الأجانب المقيمين (المجنوب، ٢٠٠٣م، ٢٨٣-٢٨٤).

وعني عن القول بأن الدين الإسلامي هو دين الوسطية ونبذ العنف، ولكن أصحاب الفكر المتطرف وجماعات التشنيد الإرهابي يمكن أن نسي إلى الإسلام، ومن أهم تأثيرات الإرهاب في هذا الصدد ما يلي (المعيرى، مرجع سابق، ٨٣):

- تشويه صورة الإسلام والترويج لمقولة أنه دين عنف وإرهاب، تلك التي يروج لها أعداء الإسلام.
- للتغفير من التدين المعتدل، ومحاصرة الوسطية والسماحة التي يتسم بها الإسلام.
- إحداث صراعات دينية وفئة طائفية داخل المجتمع بما يؤدي إلى العداوات وزيادة العنف بين الفئات والطوائف المختلفة وربما يصل الأمر إلى حد الحرب الأهلية.

رابعاً: الآثار التعليمية:

من الثابت أن الدور الذي تضطلع به المؤسسات التعليمية متعدد الجوانب فهناك الجانب المطلق ينتميه شخصية الفرد، والجانب المتعلق بتحقيق الأهداف الاجتماعية والإقتصادية والتنمية والسياسية. وضمن دور المدرسة والجامعة في تنمية الشخصية يبرز هدف التنمية المتوازنة وتحقيق السوية والوسطية والاعتدال في شخصيات الأفراد ويتم ذلك بطرق وأساليب متنوعة، فلمدرسة والجامعة دور مهم ومسئولية في مواجهة التطرف والظلم والتشدد.

على أنه مما يهبط من هذا الدور تلك القوى والمؤثرات المضادة والتي تبشّر تأثيرها على الشباب، وكما يعبر عنها (الميداني) فإنها تستخدم (الميداني، ١٤٠٠هـ، ٥٩): "الكتب والمجلات، والبشرات، والأحاديث، والمحاضرات، والفنون، والأشرطة، والاعراض المادي أحياناً، والمعنوي في أحيان أخرى، والتفريز والإبتزاز، وحس الأفكار الفاسدة، مع بث النظريات والأفكار والمبادئ المتناقضة مع الإسلام وتعليمه في مختلف المجالات الإعتقادية والأخلاقية العلمية".

ولعل الانترنت حديثاً يعد للوسيلة الأكثر إستخداماً في بث الفكر المتطرف، وتتمثل خطورته في كونها تجتذب الطلاب بصفة خاصة، وربما يكون تسأثير

الانترنت يفوق تأثير المدرسة في كثير من الأحيان، لذلك يستلزم الأمر مزيد من البقطة الكاملة من جانب الآباء والمربين والمراقبة الدقيقة للبناء عند التعامل مع الانترنت (عسيري، ٢٠٠٤، ٥٠).

هذا وتجدر الإشارة إلى ذلك الاعتقاد السائد في دوائر مفكري العولمة الثقافية من مناهضة الأديان، وأن المناهج التعليمية في البلدان الإسلامية هي المسئولة عن تكوين وتشكيل الفكر المتطرف، ومن هنا تتمثل مطالبهم الدائمة بتقنية المناهج الدراسية من بنور التطرف والإرهاب، ولعل هذا الاعتقاد السائد في الذهن في الغربية حيال المناهج الدراسية في المدارس الإسلامية يحتاج إلى أن تتسلح بالوعي الكامل، لأن التشكيك في المناهج أمر له تداعياته الخطيرة على العمل التربوي، وبخاصة من حيث إيمان المعلم والتلميذ بجدوى المناهج في التربية والتنمية.

خامساً: الآثار النفسية (عسيري، مرجع سابق، ٨٣-٨٤):

إن الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد والتغيرات التي يمر بها داخل مجتمع يسوده الإرهاب، وحدثت حالات الإضطراب والاختلال في قيام الأسرة بوظيفتها وإدارة حياتها اليومية والتخطيط لمستقبلها، والخوف والترويع الناتج عن عدم وضوح الرؤية المستقبلية نتيجة الأعمال الإرهابية.. كل هذا يترك أثراً نفسية سيئة في أفراد المجتمع، ربما لا تظهر إلا بعد فترات طويلة، وتشير الكتابات المعنية بالتطرف والإرهاب إلى عدد من تلك الآثار:

- زيادة الأمراض النفسية الناتجة عن الإرهاب والترويع من قلق وتوتر دائم وصراع نفسي دائم كذلك.
- تأثر الأطفال نفسياً بما يشاهدونه من أحداث إرهابية، خاصة الآثار الدنوية وبشكل أخص إذا كان الضحايا من أسرة الطفل (حجازي، ١٩٨٩، ٦٤).

- إصابة الأسرة بصددمات وأمراض نفسية إذا كانت نتيجة الأعمال الإرهابية،
للتججير وتشنيت الأسر.

- ضعف العلاقات والتماصك الاجتماعي الناتج عن القلق والإكتئاب والخوف.

سادساً: الآثار السياسية (العميري، مرجع سابق، ٨٣):

مما لا شك فيه أن الأعمال الإرهابية تضعف هبة الدولة وسمعتها في الداخل والخارج، وتهدد نظام الحكم فيها، وهذه الحالة تتيح الفرصة للتدخلات من قبل المنظمات الدولية، ومن قبل الطامعين كذلك. ولعل تعريض أمن الدولة وسمعتها للخطر يفقدها كثير من جوانب علاقاتها مع الدول الأخرى، وخاصة في مجال التعاون والتبادل الدبلوماسي والأمني.

سابعاً: الآثار الأمنية (المرجع السابق، ٨٤):

وبالطبع فإن مكافحة الأعمال الإرهابية تتطلب إتخاذ إجراءات أمنية على مختلف الأصعدة في الدولة ذلك أن هذا العمل يشكل قضية أمنية تهم المجتمع بأسره. وتكمن الآثار الأمنية في إنعدام الشعور بالأمن وعدم الطمأنينة والخوف بالنسبة للمواطنين الأمر الذي يروع الحياة الاجتماعية، كما تسبب حالات الإرهاب فقدان الثقة بالأجهزة الأمنية والتأثير على شعبية رجال الأمن وسمعتهم والنيل من هيبته، هذا بالإضافة إلى التكلفة العالية التي تتطلبها عمليات المكافحة الأمنية في مواجهة الإرهاب.

ثامناً: آثار الإرهاب على المستأمنين من الجنسيات الأخرى:

فهناك من أبناء الجنسيات الأخرى من العاملين والخبراء والسياح والزوار من يكونوا عرضة وهناً للتعطيل والإرهاب، وفي هذا تجاوز و خروج عن مبادئ وأصول وقيم الإسلام التي تؤمن الآخرين في ديار الإسلام.

وتعريض حياة المستأمنين وأهل الذمة (ارجع إلى بيان علاقة المسلمين بغير المسلمين وأهل الكتاب: الغزالي، ٢٠٠١، ٤٥، ٨٥، ٣٩) ممن يعيشون بين ظهرانينا أمر يتنافى تماماً مع مكانة أمة الإسلام ووسطيتها بين الأمم: ﴿وحطاك

جعلناهم أمة مسلماً تتحوتهم حصداً على الناس ويحسون الرسول على سمعهم فسمعوا) (البقرة: ٤٣). كما أن الخيرية في أمتنا تتنافى هي الأخرى مع الإساءة لأهل الحضارات الأخرى الذين يقيمون بيننا: «لحمته خير أمة أخرجت للناس تاملون بالمعروف وتنبهون عن المنكر وتؤمنون بالله» (آل عمران: ١١٠).

ونظراً لقداحة الآثار المترتبة على الإعتداء على حرمة المستأمنين ممن يعيشون بيننا فقد أوضح سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز - رحمه الله - في مجمل رده على حكم الإعتداء على الأجانب السياح والزوار في البلاد الإسلامية بقوله (بسن باز، ١٤٢٤هـ - ١١٣): "هذا لا يجوز، الإعتداء لا يجوز على أحد سواء كانوا سياحاً أو صالاً، لأنهم مستأمنون، دخلوا بالأمان، فلا يجوز الإعتداء عليهم، ولكن تناصح الدولة حتى تمنعهم مما لا ينبغي إظهاره، أما الإعتداء عليهم فلا يجوز..".

وهكذا فإن تعريض الأمن الوطني للخطر من جراء الفكر المتطرف وما يتولد عنه من عنف وإرهاب إنما يعرض المجتمع كله إلى فقدان الأمن والأمان وعدم القدرة على المضي في حركة البناء الحضاري. ولعل الأسرة على وجه خاص هي الأكثر تضرراً من حالة فقدان الأمن هذه كما وضع لنا، وفي نفس الوقت فإن الأسرة ذاتها - إذا أخذت وظائفها - تصبح هي البيئة الأولى التي يتولد فيها الفكر المتطرف. وعلى هذا نتصرف وجهتنا القادمة إلى بيان الدور الوقائي والعلاجي للأسرة الخليجية في مواجهة الفكر المتطرف لدى أبنائها..

القسم الخامس: جوانب الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف

تمهيد:

في إطار نظرية الدور Role Theory وفقاً لتعريفات البوتوت Albott وكوتنرول Cottrol وغيرهم، "الدور هو مجموعة الأساليب التي يؤدي بها الشخص السلوك المتوقع منه أو المطلوب منه في موقف ما طبقاً لمعايير محددة" (Woluman B. 259 [[Ed].

والدور كما تشير أدبيات علم الاجتماع له واقع معين، كما أن هناك الدور المستقبلي كذلك، وهو يمثل الإستجابات والمهام المتوقعة من قبل شخص أو فئة ما على مدى المستقبل المنظور.

وعلى ذلك فالدور المستقبلي للأسرة الخليجية الذي نقصده هنا، يتضمن مجموعة الإستجابات التي تؤدّيها الأسرة حيال أبنائها سعياً إلى تنمية شخصياتهم على التربية الوسطية الإعتدالية وفق معايير الوسطية الإسلامية.

وهذه التربية على الوسطية والإعتدال تأتي في مقابل تربية أخرى تتسم بالتشدد والتطرف من قبل الأب أو الأم أو كليهما، وتقضي لا محالة إلى تكوين شخصيات متطرفة، فكما وضح لنا في سبيلت للدراسة، فإن العوامل الدافعة للتطرف مرتبطة أصلاً بالجماعات والمؤسسات التي تباشر تأثيرها على الشخصية، وفي الصدارة منها الأسرة.

ومع إدراك الدراسة بأن مؤسسة "الأسرة" ليست كيان واحد متماثل في كل دول الخليج، بل أنها مختلفة في داخل كل مجتمع على حدا بإختلاف المستوى الطبقي والإجتماعي وحجم الأسرة ومستوى تعليم الوالدين وغير ذلك من عوامل فارقة، إلا أن رؤيتها للتالية تفترض وجود "دور مشترك" أو "قاسم مشترك" لدور الأسرة الخليجية حيال

التربية على الوسطية والإعتدال، وفيما يلي نعرض لجوانب هذا الدور وكذا الإجراءات المطلوبة لتفعيل دور الأسرة:

أولاً: جوانب دور الأسرة الخليجية:

• **التربية على الوسطية الإسلامية (للمزيد يمكن الرجوع إلى: هشام،**

١٩٩٨م، ٨-٢٧، آل نواب، ١٤٢٥هـ، ١١-١٣):

فالأسرة المسلمة معنية بل مأمورة بإتباع الوسطية في كل أمورها وذلك إستجابة لتوجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتبنو وسطية التربية الإسلامية في إتباع منهاج الوسط الذي لا إفراط فيه، ولا تفريط، ولا غلو ولا تقصير، ويمتد هذا المنهاج في الأمور الاعتقادية والعبادات والمعاملات والإنفاق، بل الأمور العاطفية كذلك فإن الحب المفرط الذي يصل إلى حد التثليل للأبناء ليس من الوسطية كما أن الكبت والتسلط هو تطرف في جانب آخر والأمثلة على التربية الوسطية عديدة.

- فالتوازن والوسطية والإعتدال في إشباع مطالب البدن ومطالب الروح.
- والإعتدال والتوازن في الإنفاق لميزانية الأسرة.
- والإعتدال والتوازن في أداء العبادات.
- والإعتدال والتوازن في تكليف الأبناء بالواجبات.
- والإعتدال والتوازن في العطايا والمنع والحوافز... إلخ.

• **التربية التي تحقق التوازن بين الجانب الحسي والجانب المعنوي:**

لشخصية المسلم جانبان ترتكز عليهما، وتوضح صورتها بهما، فأما الجانب الأول فهو الجانب الحسي. ويشتمل على ما يحتاج الإنسان إليه من طعام وشراب وحركة ومكون وملبس وممكن. ولما الجانب المعنوي فيتمثل فيما يتخلق به المسلم من أخلاق وقيم نابضة، وعاطفة معتلة رحيمة، وعقل واع مميز (هشام، ١٩٧٧، ٥٣-٥٤). وللتربية الأسرية حاجة إلى تحقيق

التوازن بين هذين الجانبين، لأن واقع الحال الآن يظهر غلبه الجانب الحسي المادي القائم على البذخ والإسراف والإستهلاك في حياة الأسرة الخليجية.

• الضبط لا للكبت (حسان وآخرون، ١٩٩٢، ٦٩):

فليس المطلوب أن يميت الإنسان شهواته وأن يستبعد غرائزه، فلا رهبانية في الإسلام.. وعن طريق العقل يتحكم الإنسان في شهواته وغرائزه، ويضبط إنفعالاته.. وهذه النظرة لها تطبيق في حياة الأسرة، فالأمر بحاجة إلى الإشباع المتوازن لحاجات الأبناء وبخاصة في مرحلة المراهقة من دون إسراف أو تقتير، فالصيام وجاء من الوقوع في الرزيلة وتعويد الأولاد على الصوم منذ بواكير حياتهم الأولى أمر ضروري لضبط شهواتهم وغرائزهم، كما أن ضبط نظام تناول الطعام وطريقته وأدابه من الأمور الحيوية كذلك...

• تركية الفطرة في الطبيعة البشرية (النفميشي، ١٤١٥هـ، ٣٥٩-٣٦٠):

فالإنسان مطبوع مفطور على أشياء كثيرة، خلق بها وبني عليها، فهي جبلته، مألوفة له، محبوبة عنده، نابعة من كيانه، وكلما وافق الإنسان نظريته وطبعه كان مستقراً مطمئناً، وكلما ضلها أو خرج عليها صار مضطرباً متربداً. وللخروج عن الأشياء المطبوع عليها الإنسان - لاشك - هو عين الشذوذ..

من الفطرة حب الحياة والتعلق بها

من الفطرة الميل للجنس الآخر وليس لذات الجنس

من الفطرة عدم التشبه بالجنس الآخر

من الفطرة الميل للتستر والنفور من العري

من الفطرة الحياء والخجل في مواضع الحياء والخجل

من الفطرة حب الاجتماع الإنساني ومقت المزالة

من الفطرة صلة الأرحام
من الفطرة إتباع الوسطية في الآراء والأحكام
من الفطرة حب للقيم والخيرية والغيرية
من الفطرة التوجه إلى الله وليس إلى سواه
• التسامح لا الإفلات :

فالتربية على التسامح مطلب للتربية الإسلامية في الأسرة المسلمة ولا يعني ذلك مجاوزة الحدود التي أوجبها الحق تبارك وتعالى، فلا يعني التسامح إهمال للفرائض والعبادات والتقصير فيها، وليس معنى التسامح أن يطلق العنان للولاد في إختيار الأصدقاء والسهر والإتضمام إلى التنظيمات أو الجماعات المشبوهة، وليس يعني التسامح أن يترك الأبناء في صحبة الفضائيات والأفلام الإباحية بعداً عن رغبة الآباء والأمهات...

• التربية على المسؤولية الإجتماعية:

وهي مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله، وهي الشعور بالواجب والقدرة على تحمله والقيام به (زهران، ٢٢٩) ضمن تربية المسؤولية في منظور الإسلام (الحارثي، ٢٠٠١م، ٢١-٢٢):

- المسؤولية للشخصية للفرد عن حياته وصحته وتأمين مصدر عيشه
- مسئولية الفرد عن تعليم نفسه وترقية مداركه
- مسئولية الفرد عن حماية البيئة والمجتمع الذي يحيا فيه
- مسئولية الفرد في حماية الممتلكات العامة وحماية المال العام
- مسئولية الفرد في معرفة حقوقه وواجباته
- مسئولية الفرد في الحفاظ على حرمات وخصوصيات الآخرين
- مسئولية الفرد في تنمية مجتمعه وتقدمه...الخ.

• التربية على الحوار:

والحوار في الأسرة ضرورة، إذ أنه يعني الإنفتاح الواعي والمشاركة في قضايا الأسرة وحرية التعبير والنقد في إطار المسؤولية والضمير والنزاهة، ومشكلة الأسرة العربية والخليجية إزاء الحوار أن الأسرة قد تستخف بالأبناء عند التحاور معهم، أو أن الأبناء قد يعبرون عن آرائهم من دون إستجابة فاعلة من قبل الآباء والأمهات.

والحوار المطلوب (بكار، ١٩٩٣، ٢٧٦-٢٧٧) لا يشترط أن يكون توحيد الرأي دائماً، وإنما المطلوب هو شرح وجهة نظر الأطراف المختلفة لبعضها البعض. والحوار يحتاج إلى الوعي وإلى العلم وإلى التزود بالمعلومات الصحيحة والأدلة للبرهنة على وجهة النظر المطروحة. وجو الحوار بحاجة إلى رفع القيود والضغط ونبد التسلبية والفوقية والإحترام المتبادل بين شخصيات المتحاورين...

• التربية على الشورى:

فالشورى دعامة من دعائم الإيمان، وصفة من الصفات المميزة للمسلمين، وكان المصطفى صلى الله عليه وسلم نموذجاً للشورى قولاً وفعلًا. وتربية الشورى لها نطاقات وضوابط مهمة (زيادة، ١٩٩٣، ٧٨-٧٩).

- الشورى لا تكون في مسألة ورد فيها نص في القرآن الكريم أو السنة.
- حينما تعرض مسألة ما عن الشورى فلا يجوز أيضاً أن ينتهي رأي المشيرين أو المستشارين إلى نتيجة تخالف نصاً شرعياً.
- الشورى تلزم أصحابها بنبد التعصب والأحكام المسبقة.
- توفير جو يسوده التقام والإحترام المتبادل بين أعضاء الأسرة.

• التربية على التسوي:

يمكن النظر إلى وظيفة "الإشتراك" في إطار الحياة الحديثة بنظرة إرتقائية، فكلما اتسع مجال الإشتراك في مجالات الفكر والفن والعلم والتقنية، مساعد ذلك على توحيد أفراد الجماعة ولتقائهم حول إهتمامات مشتركة، ويرتبط بوظيفة الإشتراك وظيفة أخرى هي صلب فكرة التكامل الأسري، ونعني بها تقسيم العمل" والتي أجمع عليها جمهور علماء الاجتماع المحدثين، وتقسيم العمل داخل جماعة الأسرة يتحول بطبيعة الحال وفقاً للأدوار وفي إطار مبدأ أن كل حق يقبله واجب.

وعلى هذا فإلقرار مبدأ تقسيم العمل وتوزيع المسؤوليات من شأنه أن يحد من ظاهرة "التطفل الأسري" والتي تعني إعتدال عضو ما على باقي الأعضاء بطريقة تقترب من الإتكالية (زيادة وآخرون، مرجع سابق، ١٤١).

• تعزيز الروابط العاطفية بين أعضاء الأسرة:

فإن تعزيز الروابط العاطفية بين أعضاء الأسرة لا يقتضي لمجرد وجود أهداف مشتركة بل من خلال الممارسات الواقعية، ومن فعالية الصعاب، وللتصدي للمواقف الضاغطة يتوحد الأعضاء وتقوى الروابط الأسرية، ومن قنوة الآباء والأمهات في الإيثار والتضحية، يتقوى في الأفراد رصيد الحب والرغبة في المساعدة، ومن الوعي بموقف الآخر ومطلبة يزداد إدماج الذوات في "نحن" (المرجع السابق، ١٤٢).

ثانياً: الإجراءات المطلوبة لتنفيذ دور الأسرة:

ثمة مجموعة من الإجراءات من قبل الدولة الرسمية والمؤسسات الاجتماعية والتربوية حيال تفعيل دور الأسرة لمساعدتها في دورها المتعلق بتربية الوسطية، وذلك فيما يلي:

- (١) التوجيه التربوي والمهني للفرد الذي تبدو عليه بوادر الانحراف الفكري من قبل الأخصائيين في مؤسسات العلاج الاجتماعي والنفسي وفي المدارس والجامعات.
- (٢) تفعيل فكرة "الدفاع الاجتماعي" وهي فكرة تقوم بها في الوقت الحاضر الكثير من البلدان المتحضرة، والتي ترمي إلى إتخاذ كل التدابير الوقائية لحماية الأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، وكذلك يرمي الدفاع الاجتماعي إلى رفع مستوى المعيشة بالأسرة، ووضع البرامج التي توجه الأسرة إلى وسائل الرعاية الاجتماعية والتنشئة السليمة.
- (٣) توجيه الأمهات إلى أحسن الطرق للتربية السليمة والتي تقوم على فكرة الإشباع المتوازن لإحتياجات الطفولة، وذلك من خلال دورات تدريبية تقدمها الجمعيات الأهلية والتنسيقية والأقسام التربوية بالجامعات.
- (٤) تبني برامج وأليات "العلاج البيئي" ويقصد منه تعديل العوامل البيئية أو تغييرها، لأن البيئة هي منبع نشأة الأمراض الاجتماعية، وتعديل البيئة المنحرفة إلى بيئة تحقق للفرد الحب والحنان والشعور بالانتماء هو هدف العلاج البيئي، ويمكن عن طريق العلاج البيئي تغيير سلوك الفرد الاجتماعي، وتعديله من سلوك عدواني إلى سلوك مسالم.
- (٥) توفير الرعاية الاجتماعية للمنحرفين، وذوي الميول العدوانية، عن طريق مدهم بكافة إمكانيات الخدمة الاجتماعية، والتأكيد في ذلك على برامج شغل أوقات الفراغ في النوادي الصيفية وضمن البرامج للترويح التي تقدمها المدارس والجامعات.

- (٦) التوجيه الديني وبرامج الدعوة التي توجه إلى الشباب بقصد إعدادهم وتأهيلهم على أصول ومبادئ الدعوة للمسلمين ولغير المسلمين وذلك في إطار ما تقدمه الجامعات الإسلامية والمؤسسات الدينية والجمعيات العلمية.
- (٧) العمل على مد الخدمات الأساسية للأسرة (الصحية، الاجتماعية، النفسية، الاقتصادية) وذلك لدرء عوامل التفكك والإنهيار الأسري، ولتفريغ الآباء والأمهات للقيام بواجبات التنشئة السليمة، ويتحقق ذلك من خلال مؤسسات وهيئات رعاية الأسرة والضمنان الاجتماعي.
- (٨) العمل على فتح فرص العمل أمام الشباب، وبخاصة الشباب من خريجي المدارس والجامعات، وذلك باعتبار أن البطالة هي المقمة لنمو الفكر الانحرافي ونشوء فكرة مقاومة المجتمع.
- (٩) ضرورة تنسيق التعاون بين الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى وبخاصة تلك التي يتردد عليها الأبناء كالمدرسة والنادي والمكتبة، ويأتي ذلك في شكل لقاءات دورية بين القائمين على تلك المؤسسات وبين الآباء.



قائمة المراجع العربية:

- (١) الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج (٢٠٠٢م): التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون، دراسة حول: للتوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى بشأن التعليم، الدوحة، ديسمبر.
- (٢) راجع: أحمد زايد وقنحي أبوالمعنين (١٤١٣هـ): السلوك الإستهلاكي للطفل العربي الخليجي، الحلقة الدراسية التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج خلال الفترة ٤-٥ رجب ١٤١٣هـ عن أنماط السلوك الإستهلاكي في الجوائب المختلفة في حياة الأطفال وسبل ترشيده .
- (٣) أحمد المجنوب (مشرفا): ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ٢٠٠٣م.
- (٤) أحمد عمر هاشم: وسطية الإسلام، دار الرشاد، القاهرة، ١٩٩٨م.
- (٥) أحمد عمر هاشم: الإسلام وبناء الشخصية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧م.
- (٦) ابن تيمية (١٤١٦هـ): الوسطية، جمع وترتيب أبي الفضل عبد السلام محمد بن عبد الكريم، دار الفقوم الإسلامية، القاهرة.
- (٧) جهينة سلطان السيسى: التأثيرات الاجتماعية للتربية الأجنبية على الأسرة، ضمن بحوث للندوة الفكرية (العمالة الأجنبية في أنطار الخليج)، مركز دراسات الوحدة العربية، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، بيروت، أغسطس ١٩٨٣م.
- (٨) حسان محمد حسان (وآخرون): مفاهيم أساسية في فلسفة التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، للقاهرة ١٩٩٢م.
- (٩) حامد عبدالسلام زهران (١٩٧٧): علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.
- (١٠) حسن بن إدريس عزوزي (٢٠٠٤م): قضايا الإرهاب والعنف والتطرف فى ميزان القرآن والسنة، مؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٢٠-٢٢ إبريل.

- (١١) رضوان بن ظاهر الطلاع: نحو أمن فكري إسلامي، سلسلة للكتب كالأرجل، الرياض ١٤١٩هـ.
- (١٢) سامي أحمد خليل (١٩٨٠م): العمال العرب والأجانب في الخليج العربي، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.
- (١٣) سيد شوريجي: تأثير الجريمة على خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ١٩٩٤م.
- (١٤) صالح حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٥م.
- (١٥) صالح بن سليمان الوهبي (٢٠٠٤م): ظاهرتا الغلو والإرهاب والموقف منها، مؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٢٠-٢٢ أبريل.
- (١٦) ضياء الدين محمد مطاوع (آخر) (٢٠٠٢م): تقنيات الاتصال والإعلام وآثارها في النشء السعودي، دراسة تقييمية، مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، مجلد (١١)، العدد (٢١)، أكتوبر.
- (١٧) علي خليفة الكواري: نحو إستراتيجية بديلة للتنمية الشاملة (اللامح العامة الإستراتيجية للتنمية في إطار اتحاد أقطار مجلس التعاون وتكملها مع بقية الأقطار العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أكتوبر ١٩٨٥م.
- (١٨) علي عبدالله عسيري: الآثار الأمنية لإستخدام الشباب للانترنت، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٠٠٤م.
- (١٩) عبدالمجيد سيد أحمد: سبلات إيمان الكمبيوتر والانترنت وأخطارها، مجلة علوم الحاسب، العدد الرابع، صفر ١٤٢٣هـ.
- (٢٠) عبدالحليم محمود السيد: الأسرة وإبداع الأبناء، دار المعارف، القاهرة ١٩٨٠م.

- (٢١) عبدالباسط عبدالمعطي: التكلفة الاجتماعية للعمالة الآسيوية في الخليج، المستقبل العربي، بيروت، العدد ٧٣، مارس ١٩٨٢م.
- (٢٢) عبد الله بن محمد العمرو: أسباب ظاهرة الإرهاب في المجتمعات الإسلامية، رؤية ثقافية، مؤتمر قضايا الإرهاب والعنف والغلو، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤م.
- (٢٣) سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز في: الفتاوى الشرعية في القضايا العصرية، جمع وإعداد محمد بن فهد الحصين، ط٢، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، بالمملكة العربية السعودية ١٤٢٤هـ.
- (٢٤) عبدالرب نواب الدين آل نواب: وسطية الإسلام ودعوته إلى الحوار، مؤتمر: موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١-٣ ربيع الأول ١٤٢٥هـ.
- (٢٥) عيسى محمود العقاد (١٩٩٩م): حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة.
- (٢٦) على بن فايز الجهني (٢٠٠١م): الإرهاب لفهم المفروض للإرهاب المرفوض، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- (٢٧) فايز عبدالله الشهري: استخدامات شبكة الانترنت في مجال الإعلام الأمني، مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، المجلد (١٠)، العدد (١٩)، نوفمبر ٢٠٠١م.
- (٢٨) لبنى عبدالله القاضي: أثر العمالة الأجنبية في التنوير الاجتماعي في الدول العربية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ١٤١٠هـ.
- (٢٩) مصطفى عبد القادر زيادة وآخرون (فصول في إجماعيات للتربية، مكتبة الرشد، الرياض، ط٢، ١٤٢٤هـ).

- ٣٠) مصطفى فهمي (١٩٧٩م): للتوافق الشخصي والاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- ٣١) مصطفى عبدالقادر زيادة: الثورى ومتطلباتها التربوية في مرحلة الطفولة، مجلة بحوث ودراسات في اللغة العربية والعلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (١)، ١٩٩٣م.
- ٣٢) محمد بن شحات الخطيب: إتجاهات التربية والتعليم في دول الخليج العربية، رؤية الحاضر والمستقبل، مدارس الملك فيصل، ٢٠٠٢م.
- ٣٣) محمد عبد العليم مرسى: التربية ومشكلات المجتمع في دول الخليج العربية (مشكلة العمالة الأجنبية، مشكلة الطاقة)، دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع، ط٢، الرياض، ١٩٩٥م.
- ٣٤) مكتب التربية العربي لدول الخليج: وثيقة إستشراف مستقبل العمل التربوي، الرياض ٢٠٠٠م.
- ٣٥) محمد شفيق: الإرهاب وعلاقته بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، مجلة مركز بحوث الشرطة، القاهرة، المعداد ١٤، يوليو ١٩٩٨م.
- ٣٦) محمد بن عبدالله العميري (٢٠٠٤م): موقف الإسلام من الإرهاب، مركز الدراسات والبحوث جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- ٣٧) مصطفى حجازى (١٩٨٩م): الحرب وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية على الأطفال الناشئة في لبنان، أعمال ندوة، "الحروب والكوارث وآثارها على الطفل العربي"، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- ٣٨) محمد الغزالي (٢٠٠١): التنصّب والتسامح بين المسيحية والإسلام وحض الشبهات ورد المغترّيات، دار القلم، ط٢، دمشق.
- ٣٩) معجم العلوم الاجتماعية (١٩٧٠م): الهيئة المصرية العربية للكتاب، القاهرة.
- ٤٠) محمد عبد الكريم نافع (١٩٨٠م): أمن الدولة المصرية، كلية للشرطة، القاهرة.

- (٤١) محمد الرميحي، الخليج ليس نفط، دراسة في إشكالية التنمية والوحدة، شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع، الكويت ٩٨٣م.
- (٤٢) ناصر بن عبد الكريم اللعل: الغلو.. الأسباب والعلاج، مؤتمر: قضايا الإرهاب والعنف والغلو، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤م.

قائمة المراجع الأجنبية:

- 43) Deighton, L. (ed.), The Encyclopedia of Education, Vol. 7N.Y., the Macmillon Co. & the Free press, 1991, PP 556-565
- 44) Wolman. B.(Ed.), Dictionary of Behavioral science, N.Y. the Macmillan Press,p. 259



معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات وكيفية التغلب عليها. (دراسة ميدانية بمحافظتي المقطية ودمياط)

د. إبراهيم عباس الزهيري*

مقدمة:

يعتبر التعليم العامل المحرك والمنشط لحركة التغيير المطلوب في أي مجتمع من المجتمعات، فالتعليم ضرورة لازمة بل ملحة بالنسبة للمجتمعات الدامية إذا ما أرادت تلحق بركب الحضارة الإنسانية، كما أن التعليم لم يعد هدفه محو الأمية كما كان في الماضي بل أصبح نوعا من الاستثمار الاجتماعي للإنسان للإفادة منه في تحقيق أهداف التغيير التي يرنو إليها المجتمع.

ويشهد العالم الآن ثورة هائلة في التكنولوجيا والمعلومات والتقدم العلمي، بحيث أصبح التنافس بين القوى في العالم يرتكز على القوة الاقتصادية والقدرات والإمكانيات العلمية والتكنولوجية. ولمواكبة هذه المنافسة والتفوق فيها نحن في حاجة إلى مدرسة جديدة، مدرسة بلا أسوار، مدرسة متصلة عضويا بالمجتمع وبما حولها من مؤسسات مرتبطة بحياة الأفراد ومتصلة بقواعد الإنتاج، مدرسة متطورة في أهدافها ومحتواها وأساليبها^(١).

* أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد، كلية التربية - جامعة حلوان.

وتعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة في بنية النظام التعليمي، ولذلك أظهرت الكثير من النظم التعليمية في البلاد النامية والمتقدمة اهتماماً بالغاً به، لما له من دور مهم في تنشئة الشباب خلال فترة المراهقة، حيث يمر الطلاب في هذه الفترة بتغيرات جسمية وعقلية ونفسية وافتعالية، فتتضح ميولهم واتجاهاتهم، كما ترسى قواعد علاقاتهم الاجتماعية. ومن هنا فالمدرسة الثانوية مطالبة بتوفير المناخ الملائم لنمو الشباب نمواً سليماً، بهدف إعدادهم للمشاركة الإيجابية والفعالة في تقدم المجتمع^(٣).

وإذا كانت المدرسة بشكل عام قد نالت اهتماماً كبيراً، فإن المرحلة الثانوية قد نالت اهتماماً خاصاً، فهي المرحلة التي تسبق المرحلة الجامعية، وتستمد هذه المرحلة فلسفتها وأهدافها من أنها مرحلة تعليم (المراهق)، وهي بالتالي مرحلة لها أهميتها، لما لمرحلة المراهقة من أهمية، باعتبارها مرحلة أساسية في نمو الفرد، الذي يمر خلالها بسلسلة من التغيرات متصلة ومتراصة. وإذا كانت فترة المراهقة فترة نمو جسمي سريع، فإنها كذلك فترة نمو عقلي وافتعالي، وللنمو العقلي في فترة المراهقة خصائصه، ولذلك تهتم التربية بنمو القدرات والاستعدادات في هذه المرحلة، كما تهتم بتنميتها. ومن هنا يبرز دور المدرسة الثانوية في تهيئة فرص النمو السليم للفرد عن طريق العناية بصحته، وإتاحة فرص النشاط البدني المرن والمتنوع، ومساعدة المتعلم على اكتساب المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية اللازمة لتحقيق توافقه مع المجتمع^(٣).

وبجانب ذلك فإن المدرسة الثانوية هي المدرسة التي يجب أن تكون أكثر المدارس اهتماماً بالوقوف على ميول الطلاب واستعداداتهم وقدراتهم حتى يوجهوا إلى ما يتلاءم مع قدراتهم وخصائصهم في المستقبل.

وقد جاء في بيان الحكومة المصرية، بمجلس الشعب في شهر ديسمبر ٢٠٠٤م^(١) "العنصر البشري أحد المكونات الرئيسية لبرنامج التنمية، وإذا كنا نعتني زيادة في الأعباء نتيجة لما تفرضه الزيادة السكانية من متطلبات جديدة لإعداد أعداد متزايدة من المواطنين، فإننا يجب أن نعمل على الاستفادة من الطاقات البشرية الهائلة التي تضاف إلى قوة العمل بإعدادها بشكل يتناسب مع احتياجات سوق العمل لتتحول إلى طاقات نافس بها داخلياً وخارجياً في إنتاج السلع والخدمات، ويتم التحول من مرحلة تم التركيز فيها على إتاحة التعليم إلى مرحلة تستهدف جودة التعليم، بوضع المعايير القياسية لمكونات العملية التعليمية، مع تدعيم اللامركزية والمشاركة المجتمعية من خلال نقل السلطات والاختصاصات المركزية من وزارة التربية والتعليم إلى المحافظات".^(٢)

وقد شهد التعليم الثانوي العام في مصر نمواً سريعاً خلال العقود الماضية، فقد بلغ عدد طلاب هذه المرحلة ١٢٧٢٦٥٠ طالباً وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م من بينهم ٦١٩٦٠٠ طالب يمثلون ما نسبته ٤٨,٧% بينما بلغ عدد الطالبات ٦٥٣٠٥٠ طالبة يمثلن ما نسبته ٥١,٣%، من إجمالي عدد طلاب المرحلة الثانوية العامة، يبلغ عدد المدارس الثانوية العامة ٢٠٨١ مدرسة، يدرس بها ٩٤٣٦٤ معلم ومعلمة، من بينهم ٦١٥١٠ في مدارس البنين، و٣٢٨٥٤ في مدارس البنات.^(٣)

ومع هذا النمو المتزايد سعت وزارة التربية والتعليم لتحديد أهداف هذه المرحلة الحيوية، حيث وضعت للمرحلة الثانوية أهدافاً تتبثق من الأهداف العامة للدولة والتي ترمي إلى تنمية قدرات المواطن المصري لكي يتعلم ويواصل مسيرة التقدم التعليمي على امتداد حياته، وتوفير العمالة اللازمة في مختلف الحقول النهوض بخطط للتنمية ومشاريعها في البلاد، وجعل الفرد مدركاً لحقوقه وواجباته والتزاماته نحو الوطن، وتنمية

قدراته على استغلال أوقاته فراغه بما يعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالخير والتقدم، ومن هذا المنطلق يهدف التعليم الثانوي في مصر إلى توفير القوى البشرية اللازمة لسوق العمل في نفس الوقت الذي يعمل فيه على إعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم العالي وفقاً لمتطلبات خطة التنمية.

ولما كانت الإدارة المدرسية شأنها شأن أي عمل يقوم به الإنسان لا تخلو من وجود صعوبات تعترضها أثناء ممارستها أو القيام بها وإذا تصفحنا ماهية الإدارة المدرسية وتتبعنا مسار الممارسة فيها نجد إنها تعاني أحياناً من بعض الأمور التي تمثل صعوبات في طريق القيام بوظائفها على الوجه الأكمل على أن هذه الصعوبات والمعوقات كما يمكننا أن نطلق عليها تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى تبعاً لظروف المدارس وطبيعة قياداتها عليها^(٨).

ومن هنا تظهر أهمية دراسة معوقات الإدارة المدرسية لدى مديري/مديرات المدارس الثانوية ومساعدتهم على المستويات العربية في الحلقات الدراسية العربية والمؤتمرات التربوية التي عقدت لدراسة وتطوير المرحلة الثانوية. وهناك توقعات أن مدير/مديرة المدرسة الثانوية سوف يواجه في العقدين القادمين أعمالاً مثيرة ومتحديّة، إذ ليس هناك مركز أكثر استراتيجية من مركز مدير/مديرة المدرسة الثانوية في مجال مساعدة الناشئة كي يتعلموا ويعيشوا ولكي يعيشوا ليتعلموا^(٩).

مشكلة البحث:

بناء على بيان الحكومة المصرية في مجلس الشعب في ديسمبر ٢٠٠٤ بأن هدفها أن تجعل لمصر ميزة تنافسية تتمثل في قوة عمل مؤهلة، وضرورة تطوير منظومة التعليم من خلال: رفع القدرة الاستيعابية للتعليم العام، وإتاحة خيارات متعددة وملئمة من

التعليم العام أمام كل فئات المجتمع، مع الاستمرار في تطوير المناهج لسد مخرجات التعليم بحيث تلتم متطلبات سوق العمل بحيث يبدأ تطوير نظام الثانوية العامة من العام ٢٠٠٥م^(٩).

وبناء على نتائج الدراسة التي قام بها للمركز القومي للاختبارات والتقييم التربوي عن حالة للتعليم بمصر في عامي (١٩٩٥/١٩٩٥، ١٩٩٦/١٩٩٥)، التي أظهرت افتقار المدارس إلى انضباط المعلمين في الحضور والانصراف خلال اليوم الدراسي، وضعف متابعة أداء المعلمين في مدارس التعليم الأساسي والمدارس الثانوية بأنواعها المختلفة^(١٠).

وبناء على النشرة الصادرة من مكتب الوزير بوزارة التربية والتعليم والتي تؤكد أنه تبين أثناء المتابعة الميدانية، أن بعض المدارس لم تلتزم بالتعليمات الواردة من الوزارة بشأن انضباط المعلم المدرسي، وضرورة تواجدهم في مواعيد العمل الرسمية وانتظام الطلبة والطلالب طوال اليوم الدراسي، مما أدى إلى معاملة العاملين والقيادات التي لم تلتزم بالتعليمات المذكورة^(١١).

وبناء على وثيقة علم ١٩٩٢، عن "لزمة التعليم" أكدت لندام للرقابة على التعليم، بما يتضمنه من متابعة وتقييم للأداء داخل الفصل والمدرسة على المستويين المحلي والمركزي، وكنقورية القرار التعليمي، وخال في عمليات الاتصال، وضعف مستوى التنسيق بين الأجهزة التعليمية، وعدم تحديد المسؤوليات والاختصاصات، والإحجام عن تقويض السلطات^(١٢).

ولما كان مدير/مديرة المدرسة هو المسئول الأول عن حسن سير العمل بمدرسته من جميع الوجوه، سواء من الناحية الإدارية أو الفنية والإشرافية، يمكن أن ندرك كبر

حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على عينة الاستطلاعية مكونة من ٢٥ فرداً من بين مديرات المدارس الثانوية بنات، مديرة إدارة بالمدرسة، ومدير عام بالمدرسة، ووكيله أول ثانوي، ووكيلة ثانوي، في كل من محافظتي الدقهلية ودماياط، والتي أسفرت عن ثلاثة أنواع من المعوقات تواجههن، وتحد من ممارسة دورهن القيادي، وهي: معوقات شخصية، ومعوقات تنظيمية، ومعوقات اجتماعية، وبعد حصاد للتكرارات ونسبتها المئوية، أسفرت هذه الدراسة الاستطلاعية عن النتائج التالية: انظر: ملحق رقم (٣)، جدول رقم (١٠).

أولاً: المعوقات الشخصية:

- ١- معوقات جاءت حثتها من ٧٥% فأكثر مثل: الضغوط النفسية لدى مديرة المدرسة.
- ٢- معوقات تراوحت حثتها بين ٥٠% إلى أقل من ٧٥% مثل: تغيب المرأة العاملة عن البيت لفترات طويلة يؤثر سلباً على دورها كأم لتغيبها الطويل عن المنزل، وقلة الثقة بالنفس لدى مديرة المدرسة، وتمرد بعض العاملين ممن يرغبون أن تكون لهم سلطة أعلى من غيرهم، وصعوبة التعامل مع البيئة المحلية بسبب التفكك الأسري.
- ٣- معوقات جاءت حثتها أقل من ٥٠% مثل: الإحساس بالفشل في إدارة مهام الوظيفة.

ثانياً: المعوقات التنظيمية:

- ١- معوقات جاءت حثتها بين ٧٥% فأكثر مثل: صعوبة توفير الاحتياجات اللازمة للمدرسة من قبل الإدارات المختصة، وكثرة السجلات التي تتطلب تسجيل كل الأعمال.

٢- معوقات تراوحت ححتها بين ٥٠% فأقل من ٧٥% مثل: نقص الكادر الإداري في المدرسة، وغياب فرص الترقى الوظيفي لنقص الاعتمادات المالية، وكثرة النشرات التربوية الواردة من المديرية والإدارات للتعليمية وعملية الرد عليها كتابيا، وعدم تقبل أولياء الأمور للمعلومات المقدمة من الكادر الإداري وإصرارهم على مقابلة المديرية مما يضيع الوقت، وقلة إلمام بعض المديرات بمبادئ تقويض السلطة وأهميته في العمل الإداري.

ثالثاً: المعوقات الاجتماعية:

١- معوقات جاءت ححتها بين ٧٥% فأكثر مثل: كثرة المجالات الاجتماعية تؤثر في إنجاز الأعمال للمدرسية بصورة أفضل، وضعف التواصل بين الأسرة والمجتمع المحلي، وقلة تجاوب رب الأسرة مع تأخر المديرية في العمل خارج وقت الدوام الرسمي.

٢- معوقات تراوحت ححتها بين ٥٠% إلى أقل من ٧٥% مثل: عدم الاهتمام من قبل أولياء الأمور بمتابعة المستوى التحصيلي لبناتهم، والتعارض بين عمل المرأة ومتطلبات الأسرة.

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن التغلب على معوقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات في مصر من وجهة نظر القيادات المدرسية، وما مقترحاتهن لمواجهة تلك المعوقات والتغلب عليها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات وأسمه الفكرية ؟
- ٢- ما موقوفات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات؟
- ٣- كيف يمكن التغلب على موقوفات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات؟

اهداف البحث:

- ١- التعرف على الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات وأسمه الفكرية.
- ٢- الكشف عن موقوفات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات من وجهة نظر القيادات المدرسية.
- ٣- تقديم بعض المقترحات التي تسهم في التغلب على موقوفات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات، وكيفية تفعيل دورهن القيادي.

أهمية البحث:

- ١- تأتي أهمية البحث من أهمية المشكلة التي تتناولها، حيث يمثل إحصائياً عاماً شائعاً بين أفراد المجتمع، وأصبحت مشكلة عامة في المدارس الثانوية بنات.
- ٢- البحث محاولة للكشف عن الموقوفات التي تحول بين مديرات المدارس الثانوية بنات والتعرف على أسبابها، وكيفية مواجهتها والتغلب عليها، وما لهذه المرحلة من أهمية في تلبية متطلبات المجتمع من القوى البشرية.
- ٣- إطلاع المسؤولين والمستويات العليا في الإدارة والقائمين على برامج التدريب ومديرات المدارس الثانوية بنات عن الوضع القائم في مدارسهن، ومن ثم استفادتهن من المقترحات المقدمة للتغلب على الموقوفات التي تواجههن.

مصطلحات البحث:

١- القيادة:

ثمة عدة تعريفات تناولت مفهوم القيادة ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

أ- عرفها محمد فتحي بأنها: "قدرة القائد على التأثير في الآخرين للعمل بحماس وثقة لإتجاز الأعمال المحددة لهم، أو أنها عملية تأثير في نشاط الأفراد والجماعات وتوجيه ذلك النشاط نحو تحقيق غاية معينة والتنسيق بين جهودهم بما يكفل كفاءة إنتاجية"^(١٣).

ب- كما عرفها أحمد زكي بأنها: "القدرة على معاملة الطبيعة البشرية أو التأثير في السلوك البشري لتوجيه الناس نحو هدف مشترك بطريقة تعمل على اكتساب طاعتهم وتقنم واحترامهم وتعاونهم." ^(١٤).

ج- في حين عرفها كمال محمد علي بأنها: "التأثير الفعال على نشاط الجماعة، وتوجيهها نحو الهدف والسعي لبلوغ الهدف، أو أنها فن التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة معينة يسعى معها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وتعاونهم في سبيل الوصول إلى هدف معين"^(١٥).

د- وعرفها: د. جنوزكا Dejnozka بأنها:

"التوحد للفاعل للأشخاص والأدوات والأفكار في المنظمة بحيث تكون الأنشطة والجهود موجهة لتحقيق أهداف العمل"^(١٦).

يلاحظ على التعريفات السابقة التركيز على قوة سلطة القائد في الآخرين دون التركيز على طبيعة العلاقة بينهم بصفة عامة، ومن هنا يعرف الباحث القيادة المدرسية

بأنها: قدرة مديرة المدرسة على للتأثير الفعال في الآخرين وكسب طاعتهم ونقتهم وتعاونهم، وتوجيه جهودهم ونفعهم وحثهم بطريقة معينة لإنجاز الأعمال المحددة بغية تحقيق الأهداف المدرسة.

٢- الدور القيادي:

هناك عدة تعريفات للدور من بينها:

- أ- عرفه بشير العلق بأنه: "ما يتوقعه الناس من شاغل مركز معين" (١٧).
 - ب- ويعرفه محمد عاطف غيث، بأنه: "نمط متكرر من الأفعال المكتسبة التي يؤديها شخص معين في موقف تفاعل" (١٨).
 - ج- بينما يعرفه عبد الرحمن بن أحمد صائغ بأنه: "إطار معياري للسلوك يطالب به للفرد أو يتوقع منه نتيجة اشتراكه في علاقة وظيفية، وهو مجموعة من الأنشطة التي تتحدد بمتطلبات الواجبات الوظيفية" (١٩).
- وهنا يرتبط التعريف بطبيعة الفرد الشاغل للوظيفة، نظراً لأن منصب مدير المدرسة قد يشغله عدة أفراد في رتب وظيفية مختلفة كمدير عام، أو مدير إدارة، إضافة لمدير، لذلك يعرف الباحث الدور بأنه: هو مجموعة السلوكيات المتوقعة من شاغل الوظيفة، دون النظر إلى من يشغل هذه الوظيفة أو هذا الموقع.
- ومن ثم يعرف الباحث الدور القيادي لمديرة المدرسة بأنه هو: "كفاءة أو قدرة مديرات مدارس للتعليم الثانوي لأداء المهام القيادية وفق المؤشرات المتمثلة في: التخطيط، والتنظيم، والتحفيز، والاتصال، والإشراف التربوي مع القدرة على التغلب على معوقات العمل المدرسي".

٣- معوقات الدور القيادي:

يوجد العديد من تعريفات معوقات الدور القيادي لدى المرأة من بينها:

أ- عرفها نايف اللبنيوي بأنها: تلك الأمور التي يمكن أن تقف حائلاً دون مشاركة المرأة في النشاط العام في المجتمع^(٢٠).

ب- عرفتها تغريد بادلود بأنها: "هو كل ما يحد من مشاركة المرأة في مجالات العمل بصورة عامة ويحد من توليها وتبوؤها للمناصب الإدارية والقيادية في المجتمع بصورة خاصة"^(٢١).

ج- وعرفها دين Din بأنها: تلك الأمور التي تحد من مساهمة المرأة في الأنشطة الاقتصادية المتنوعة وبالتالي مساهمتها في تنمية المجتمع. أو هي غياب خطط تنمية شاملة للقوى العاملة تساعد المرأة على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع. أو هي تلك الأمور الشخصية والاجتماعية والثقافية والإدارية والتنظيمية التي تضعف وتحد من مشاركة المرأة في العمل^(٢٢).

تناولت التعريفات السابقة معوقات الدور القيادي للمرأة بصفة عامة ولكن الباحث يعرف معوقات الدور القيادي لدى مديرة المدرسة بأنها: تلك الممارسات، أو الأمور التي تحول بين مديرة المدرسة وتبوؤها، أو ممارسة دورها القيادي، سواء على المستوى الشخصي أو التنظيمي أو المستوى المجتمعي.

حدود البحث:

١- الحد الموضوعي: يقتصر البحث على بعض معوقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات، ومعرفة أسبابها، مع مراعاة الحرص الشديد في تعميمهم

نتائجها، وكيفية مواجهتها والتغلب عليها من وجهة نظر العينة فسي المدارس المختارة بكل من محافظتي الدقهلية ودمياط.

٢- الحد البشري: يقتصر البحث على عينة ممثلة للقيادات المدرسية (مديرات، نظار، ووكلاء) الذي تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية بنات الحكومية بمحافظتي الدقهلية ودمياط.

٣- الحد الزماني: أجري هذا البحث في العام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦).

الدراسات السابقة:

١- دراسة: سبليسير Spicer عام ٢٠٠٤م^(٣٢) بعنوان: "دراسة أوتوثوجرافية لدي المديرات afroأمريكيات (الأمريكيات ذلت الأصل الأفريقي) في المدارس الثانوية العامة في ولاية ماساشوسيتس".

تستخدم هذه الدراسة أسلوب أوتوثوجرافي Autoethnography بهدف استكشاف تجارب القيادة لدى ٦٥ مديرة afroأمريكية لمدارس عامة في ولاية ماساشوسيتس وممارساتهم واعتقاداتهم.

وكأعضاء من مجموعتين مضطهدين من النساء الأمريكيات من أصل أفريقي تتحدى تجربة هؤلاء النساء الاتجاه العلم لأنيكيت بحوث القيادة.

وتقول الباحثة سبليسير: إن رحلتي الخاصة كمربية afroأمريكية وضعتني جنباً إلى جنب مع عينة الدراسة، بالرغم من أنني أستاذة مديرة، ولكنني مربية afroأمريكية، تنتمي إلى هذا التصنيف العرقي الثقافى.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

(١) ما الطرق المستخدمة في وصف وتفسير تجارب الأعضاء المختارين ضمن

مجموعة مديرات المدارس الثانوية من الأمريكيات ذات الأصل الأفريقي في

المدارس العامة بولاية مساشوسيتس كمديرات مدارس في موقع العمل؟ وإلى أي

المنظمات المهنية ينتمون؟

(٢) ما تصورات مديرات المدارس الثانوية الأمريكيات ذات الأصل الأفريقي

لتجاربهم في القيادة المدرسية؟ وما اعتقاداتهم التي انطلقوا منها؟ وما تأثير تميز

الجنس الأبيض في القيادة؟ وذلك كما تعكسه الدراسة الأوتوثوجرافية

(٣) ما أنظمة الدعم الشخصية التي تساعدهم في أدوارهم كمديرات؟ وما نوعية

مستشاريهم؟

(٤) ما أهم شبكاتهن الاجتماعية وممارساتهن الروحية في قيادتهن المدرسية؟

وقد بلغت العينة ٦٥ مديرة من مديرات المدارس الثانوية العامة من الأمريكيات

ذات الأصل الأفريقي، وذلك بطريقة عشوائية خلال العام الأكاديمي ٢٠٠٣م، باستخدام

مدخل Multilayered Approach، واستخدمت الباحثة من الأدوات البحثية:

الاستبيان، والاستفتاء، والهاتف والمقابلات الشخصية.

وبتحليل البيانات التي اشتملت عليها الأدوات توصلت الباحثة إلى العديد من

النتائج كان منها:

وجود معوقات للقيادة منها القوانين المقيدة لنشاطاتهم، مع وجود معوقات مالية

وإدارية تواجههم نظراً للجنس، واللون، وكانت أهم نتيجة توصل إليها البحث هي العرقية

الداخلية للدناميكية، والتميز العنصري.

ولم يناقش البحث عامل الجنس نظراً للتمييزات التي تحصل عليها المديرات ذات اللون البيض.

٢- دراسة إيبي، بيفيرلي Eby, Beverly علم ٢٠٠٤م^(٢٤) بعنوان: فعالية مديرات المدارس: القيادة التحولية في المحيط الحضري، مستهدفة تحديد أنماط القيادة لدى مديرات المدارس الثانوية، والميزات والسمات الدقيقة التي يمكن ترجمتها إلى نماذج تربوية فعالة في التعليم.

ودارت الدراسة حول الإجابة عن سؤال واحد هو: كيف تستطيع مديرات المدارس الثانوية الحضرية قيادتها إلى النجاح؟ وذلك من خلال فحص السيرة الشخصية وتحليل البيانات الأرشيفية لأفراد العينة، أعطت الدراسة لمديرات هذه المدارس فرصة فريدة لسرد رحلتهم إلى منصب مديرة مدرسة ثانوية، إضافة إلى كيفية قيامهم بهذا الدور الآن.

أوضحت الدراسة أن أعداد مديرات المدارس الثانوية الحضرية صغيرة جداً، ولهن منظور إداري فريد ساهم في جعل هذه المدارس أكثر فعالية في نظام التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وبيّنت أن النساء أصبحن قوة حيوية وفعالة في ممارسة القيادة في هذه المدارس، وأن هناك جدل كبير بين الكتاب والمختصين حول مدى الاختلاف بين الذكور والإناث في النمط القيادي، وقد ظهر من خلال هذه الكتابات أن الإناث أكثر قدرة على التنشئة والتربية ويطبقن السلوك الديمقراطي، ويشجعن على تفويض السلطات، وهذا ما ينبغي أن يتوالى في قيادة المؤسسات التعليمية.

كما أوضحت الدراسة أن هاتين المديرتين قد تدرجن في المناصب الإدارية كمديرات برامج، ومساعدات مديرات، مشرفات تربويات، وذلك من خلال مهارات مختلفة لكل منهن.

٣- دراسة علي الطارق عام ٢٠٠٢م^(٣٥)، بعنوان "خصائص الشخصية القيادية في المرأة اليمنية"، مستهدفة : بناء وتطبيق مقياس الخصائص القيادية في المرأة اليمنية، والتعرف على خصائص الشخصية القيادية للمرأة اليمنية من وجهة نظر رؤوسها من الجنسين، وتمثل مجتمع الدراسة في: العاملون المرتبطون بدوائر الدولة في ثلاث وزارات هي التربية والتعليم، والتخطيط والتنمية، والصحة العامة من كلا الجنسين (ذكورا وإناثا)، وأظهرت النتائج الآتي: أن المرأة متحمسة في أدائها، ومثابرة على عملها، وذات خبرة كافية في عملها الإداري، ولديها قدرة على إقناع الآخرين، والقدرة على التخطيط في عملها، بالإضافة إلى اهتمامها بمظهرها الشخصي.

٤- دراسة أنعام الشهابي عام ٢٠٠٢م^(٣٦) بعنوان "الأسيل والطرق الكفيلة بتفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي"، التي استهدفت إلقاء الضوء على : واقع المرأة العربية في ممارستها للعمل الإداري والقيادي، وأهم الاتجاهات والدوافع التي تدفع المرأة في تبني الموقع القيادي، والتركيز على السمات والخصائص التي يجب أن تتوفر في المرأة لمساعدتها في ممارسة عملها القيادي، ومدى التكافؤ في احتلال المواقع القيادية بين المرأة والرجل، وأهم المشكلات والصعوبات التي تعاني منها المرأة العربية في ممارستها للعمل

الإداري والقيادي، ووضع الاستراتيجيات التي من شأنها تفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي.

وقد جاءت نتائج الدراسة مؤكدة أن أهم الدوافع التي تنفع المرأة لتولي المواقع القيادية هي: الرغبة وحُب العمل، وتأكيد الذات والطموح، والمقدرة على تحمل المسؤولية، والخبرة الوظيفية في مجال العمل ومؤهلاتها العلمية، والحرص على تعزيز مكانة المرأة، والعلاقة الجيدة بالمسؤولين والمرؤوسين بالعمل.

وتأسيساً على ذلك فإن اتجاهات المرأة ودوافعها في ممارستها للعمل الإداري والقيادي ينبع من تركيزها على تحقيق الذات وتحقيق المكانة الاجتماعية للاتقة بها، وإثبات جدارتها وكفاءتها وقدرتها على توظيف مجالات العمل الإداري كالتخطيط والتوجيه والرقابة والإشراف واتخاذ القرارات الرشيدة التي تساعد على تحقيق أهداف منظمها بفاعلية عالية.

٥- دراسة سمير بركات عام ٢٠٠١م^(٣٧)، وعنوانها "العلاقة بين الفكر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس للتعليم العام وأثر هذه العلاقة على الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي للمعلمين"، واستهدفت معرفة العلاقة بين الفكر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس للتعليم العام وأثر هذه العلاقة بين الفكر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس للتعليم العام وأثر هذه العلاقة على الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي للمعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانات كداة للقياس وجمع البيانات من أجل قياس الرضا الوظيفي مع الاقتصار على فئتي المديرين والمعلمين بمدارس للتعليم العام في مراحلها المختلفة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن السلوك القيادي الممارس من قبل مديري مدارس مرحلة التعليم العام هو السلوك الذي يركز على العمل، وأن الممارسات القيادية والإدارية لمدير المدرسة، والتي تعتمد على اهتمامه بالعلمين وتحقيق الانتماء بينهم وبين التنظيم والمتفهم لمشاعرهم ومشاكلهم، والوعي بصورة التعارض بين مصالحهم ومصالح التنظيم والعمل، ويعمل على التوفيق بينهما، والذي يحاول إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية لها تأثير مباشر وموجب على زيادة إحساس المعلمين بالالتزام التنظيمي نحو المنظمة التي يعملون فيها، وأيضاً زيادة إحساسهم بالرضا الوظيفي عن العمل الذي يقومون به وما ينتج عن هذه المشاعر من زيادة في مستوى الأداء وفاعليته، إضافة إلى وجود ارتباط موجب في العلاقة بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي، أي أن زيادة الشعور والإحساس بالالتزام التنظيمي يؤدي بالضرورة إلى زيادة الشعور بالإحساس بالرضا الوظيفي والعكس صحيح.

ولكن الدراسة على ضرورة زيادة الاهتمام ببناء وتدعيم علاقات عمل إيجابية تنسم بحسن المعاملة والثقة ما بين مديري المدارس ومروسيهم، لما لتلك العلاقات من آثار إيجابية على العديد من المتغيرات السلوكية والاتجاهات المؤثرة على الروح المعنوية وأداء وإنتاجية المعلمين.

٦- دراسة إلين Ellyn عام ٢٠٠٠م^(٢٨) بعنوان: "تأثير السلوك القيادي للمدير على مفهوم التعاون والمشاركة في إطار تحسين وتطوير المدرسة" استهدفت وصف ملاحظات المعلمين فيما يتعلق بالسلوك القيادي لدى المدير حيث يعتقد المعلمون أن له تأثيراً فعالاً على مفهوم التعاون والمشاركة في إطار تحسين وتطوير المدرسة، على فرض أن السلوك القيادي لمدير المدرسة يؤثر على بناء الثقافة

المدرسية التي تعمل على تدعيم وتشجيع مفهوم التعاون والمشاركة، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث ١٠٠ مدير ومديرة من مديري المدارس الابتدائية . واعتمدت هذه الدراسة على المقابلات الفردية مع كل معلم ومدير، وكذلك المقابلات الجماعية، ونتائج المدرسة، ووثائقها.

وأدى تحليل البيانات إلى إلقاء الضوء على ثلاثة أدوار قيادية أساسية لمدير المدرسة هي: التصميم - التيسير - المساندة، وأظهرت النتائج صحة اعتقاد المعلمين بأن سلوك المدير من خلال هذه الأدوار قد عمل بالفعل على تشجيع وترسيخ الثقافة التعاونية وروح المشاركة المحققة في المدرسة.

وتوصلت هذه الدراسة إلى إنه لإحداث أي نوع من أنواع التغيير يجب تحقيق عنصر العمل الجماعي في تطوير الرؤية،

وتكوين وترسيخ علاقات الثقة بين الجميع وثوبيقها، وهي القيادة المتعاونة، تعاون المعلم، للتنمية المهنية، وحدة الهدف، النشاط المبدع، التعليم بالمشاركة. وكذلك إن عامل النوع والتوجيه التنهني للمدير يؤثر في عوامل ثقافة المدرسة، وأن عوامل ثقافة المدرسة لها تأثير على نجاح للتلاميذ.

٧- دراسة أحمد إبراهيم أحمد عام ١٩٩٨م^(٢٩) بعنوان "السلوك القيادي لناظر/ مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين- دراسة ميدانية" التي استهدفت معرفة مدى ممارسة ناظر/مدير المدرسة للسلوك القيادي من وجهة نظر المعلمين بمحافظتي القليوبية والإسكندرية بحيث استخدم الباحث مقياس وصف السلوك القيادي L.B.D.Q لكل من هالبن Halpen ووينر Winer الذي يقيس بعدين أساسيين

لسلوك القلق هما: المبادأة والاعتبارية، وقد اقتضت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في كلا المحافظتين.

وقد أكدت نتائج الدراسة على أن أغلب للنظر/ المديرين يميلون نحو الاهتمام بالعمل وتحقيق أهداف المدرسة بطريقة موضوعية من خلال إيجاد قنوات اتصال رسمية، وتحديد المهام والمسؤوليات، وكيفية إنجاز العمل بالنسبة للمعلمين. بينما كانت نسبة أقل من النظر/ المديرين يحرصون على إتباع نمط الإدارة الذي يهتم بالمعلمين والحساسية تجاههم، والعمل على إقامة علاقات إنسانية بين أسرة المدرسة، وإيجاد مناخ إنساني محبب، وخلق الترابط بينهم والمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بشؤون المدرسة.

٨- دراسة هندرسون Hudson عام ١٩٩٦م^(٣٠) وهي بعنوان "رؤية المعلمين للمرأة كمديرة في الوقت الحالي"، استهدف معرفة مواقف المعلمين تجاه مديرات المدارس من النساء، وذلك من خلال دراسة مسحية لأرأي (١٠٤٧) من معلمي المدارس العامة في نطاق مدينة كانساس وضواحيها بولاية ميسوري، ورد منهم ٤٧٩. وقد تم تحليل البيانات طبقاً لجنس المشارك وموقع المدرسة والصف الدراسي وسنوات الخبرة. وقد طلب من المشاركين وصف مزايا كلا من المدير/المديرة الناجح، كما تم سؤالهم هل ينظر لمسألة الجنس على اعتبار امتلاك كل من الرجل والمرأة لسلطته كمدير، وتحت سلطة أي منهما يفضلون للعمل.

وقد توصلت للدراسة إلى: أن المزايا المرغوبة في شخصية المدير هي مهارات الاتصال الجيدة، والمعرفة بالمنهج وطرق التدريس، والشخصية الجذابة، والمهارات الإدارية الجيدة، والقدرة على حل المشكلات، والرغبة في التزود بالمزيد من المعرفة.

٩- دراسة إيربي، براون **Irby & Brown**، عام ١٩٩٤م^(٣١) بعنوان تنمية الشراكات بين النساء العاملات في الإدارة في مدارس المناطق الريفية. حيث تمت دراسة المواقف والمخاوف والمفاهيم الخاطئة عن المهنة لدى ٤٤ مشاركة في دورة معدة للارتقاء بمهارات القيادة التعليمية لدى مديرات المدارس الريفية، وكانت نصف المشاركات ممن تم استطلاع آرائهن يعملن في مواقع عمل ريفية. وركزت الأسئلة على المواقف التي تواجهها المرأة في سبيل الوصول إلى منصب قيادي، وطرحت اقتراحات لتخطي هذه العوائق، وتناولت المخاوف المتعلقة بالعمل الإداري لدى المرأة، وخططاً لاجتياز هذه المخاوف، وطرق إقامة شبكة علاقات، والإرشاد والتوجيه. وتم تطيل نتائج الاستبيان في سياق الدراسات السابقة في مجال عمل المرأة في المواقع القيادية.

وقد أظهرت معظم المشاركات تقريباً نظرة سلبية تجاه قدراتهن الشخصية، ونقصاً في الثقة بإمكانية إدارتهن للعمل بنجاح. وأظهرت ٨٠ % من النساء فهماً خاطئاً حيال آليات التقدم الوظيفي.

كما أظهرت الإجابات قلة في الوعي بالأساليب المهنية للنساء الناجحات، وتركيزاً ضيق الأفق حول الحصول على مزيد من المصداقية، والعمل في المزيد من اللجان، والعمل بمزيد من الجهد للتقدم في السلم الوظيفي. وقد أكدت كل المشاركات أن إقامة شبكات العلاقات شيء أساسي للتقدم الوظيفي، وأشارت ٦٦ % منهن إلى أنهن كن أعضاء في مجموعة شبكات علاقات، ولكن حين طلب منهن وصف مجموعة شبكات العلاقات الخاصة بهن وصفت ٩٣ % منهن أن التجارب لا تعد تقليدياً ذات علاقة بالتقدم

الوظيفي، مع التأكيد على الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة التعليمية الفاعلة بين النساء العاملات في المجال الإداري.

وأكدت الدراسة على أن تفوق الرجل هو سبب النظرة الدونية التقليدية للمرأة، وفي العالم الذي يهيمن عليه الرجل يشغل الرجال المواقع التي تجسد التفوق والمكانة الاجتماعية والسلطة العليا، مما يؤدي إلى بقاء للنساء دائماً كتابعات والرجال هم الأعلى سلطة.

١٠- دراسة: خالد المعمرى عام ١٩٩٢م^(٣٧) وهي بعنوان "السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين" استهدفت التعرف على العلاقة بين هذا السلوك القيادي ومتغيري ثقة المعلم بالمدير، وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، وأثر بعض المتغيرات الذاتية للمعلم في هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) معلم، تم اختيارهم عشوائياً من المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم في محافظة إربد بالأردن، واستخدم الباحث ثلاث أدوات لجمع البيانات وهم: أداة هالدين DBDQ لوصف السلوك القيادي، وأداتين أعدهما للباحث لقياس درجتي الثقة بالمدير والفعالية الإدارية، هذا واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.

ولوضحت هذه أن السلوك القيادي لمدير المدرسة ببعديه المتمسك بوضع إطار العمل والمتمسك بالاعتبارية، كان له الأثر الكبير في ثقة المعلم بالمدير، وفي تقدير المعلم لفعالية المدير، إلا أنه في الحالتين كان الأثر الأكثر للسلوك الاعتباري. إضافة إلى أن العوامل الذاتية للمعلم كان أثرها ضعيفاً عاملي: مستوى المدرسة وخبرة المعلم فيها، في

حالة الثقة، وعامل المؤهل العلمي في حالة الفعالية الإدارية، أما بقية العوامل الأخرى من وجهة نظر المعلمين فلم يكن لها تأثير.

١١- دراسة: محمد اللواتي عام ١٩٩٢م^(٣٣) بعنوان "المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان" دراسة ميدانية، استهدفت كشف وتحديد الموقوفات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) مديراً ومديرة و (٢٦٢) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المناطق التعليمية في كل من مسقط الباطنة شمال، الباطنة جنوب، الداخلية، الشرقية شمال.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد أن أكثر الموقوفات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان تأتي من موقوفات الأبنية والمرافق المدرسية، ثم موقوفات مصادرها للتلاميذ وأولياء الأمور، ثم موقوفات موجهي وإداري المناطق التعليمية ثم موقوفات الهيئة التدريسية. كما توصلت للدراسة إلى نتيجة مؤداها أن أكثر الموقوفات حدة هي :

نقص مكيفات الهواء (انتهت هذه المشكلة حالياً حيث أصبحت جميع المدارس مكيفة)، وانقار مكتبة المدرسة لمعظم الكتب الحديثة والمهمة، قلة الحوافز للمعلمين، استخدام المدرسة لفترتين، وقلة المرافق المناسبة للأنشطة المدرسية، وارتفاع كثافة الصفوف الدراسية، وكثرة الحصص للمعلمين، إضافة إلى تقضي الأمية بين أولياء الأمور، وقلة متابعتهم لأبنائهم، وضعف التعاون بين البيت والمدرسة.

الإطار النظري:

يتناول هذا الإطار النظري الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي يتضمن الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات وأسمه الفكرية وذلك فيما يلي:

١- القيادة والقيادة التربوية.

٢- الدور القيادي للمرأة كمديرة مدرسة.

٣- المعوقات التي تؤثر في الدور القيادي لمديرة المدرسة.

ويتم تناول هذه الأسس الفكرية في المحاور التالية:

المحور الأول: القيادة والقيادة التربوية.

تلعب القيادة التربوية دوراً بارزاً في قيام جميع العاملين في المؤسسات التربوية بواجباتهم وفي تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وهي ليست مقتصرة على من يشغل المركز القيادي بحكم وظيفته، بل إنها قد تنبع من بين المجموعة وقد تتغير المواقف والمبادرات، إذ قد تنتقل في المجموعة من بين يدي القائد الرسمي إلى أيدي مرعوميه عن طريق ما يقدمونه من إبداع وما يلعبونه من أدوار فعالة، فنجاح القائد في تأدية دوره هو الذي يكفل له الاستمرار فيه، إذ أن الدور هو ذلك الإطار المعياري للسلوك الذي يطالب به الفرد نتيجة اشتراكه في علاقات وظيفية بصرف النظر عن رغباته الخاصة البعيدة عن هذه العلاقة الوظيفية.

ويتحدد مستوى الدور القيادي بمتطلبات الواجبات والنظام الهرمي، وتتميز الأدوار بأنها يمكن تعلمها وتعليمها سواء من خلال الإعداد للوظيفة قبل الدخول فيها أو للتدريب عليها في أثناء ممارستها. كما أن كثيراً من الأدوار يمكن تعلمها عن طريق

الملاحظة والتقليد والمحاكاة، ويكون أداء الدور بطريقة تلقائية ذاتية، وقد تتعارض الأدوار المطلوبة من القائد مع طريقة تفكيره وشخصيته وقابليته، كما قد تتعارض مع من يعمل معهم سواء كانوا رؤساء أو ممرضين، غير أن النجاح في تأدية الدور القيادي يعتمد إلى حد كبير على كفاءة وقدرة من يتولاه وعلى نوع العلاقة التي استطاع أن يحققها مع رؤسائه ممرضيه^(٣٤).

ومن المعلوم أن المدارس تختلف في درجات أدائها وصولاً للتميز حتى تصبح منظمة متميزة في أدائها مقارنة بمثيلاتها في الحجم، والنوع وطبيعة الأعمال، والواقع أن هذا التميز للمدارس له أسباب وعوامل جوهرية أساسية لا يمكن التغاضي عن أهميتها وهي^(٣٥):

أولاً: الإرادة القوية والصداقة لإدارة المدرسة والقدرة على إحداث تغيير إيجابي في أنماط أدائها عموماً.

ثانياً: القيادة الفعالة التي تقود هذه المدرسة إلى التغيير الإيجابي المنشود، والذي ينقلها من حال إلى حال أحسن، وتجعلها في وضع تنافسي أفضل، ولذلك فإن حجم ونوع وطبيعة التغيير الإيجابي في المدرسة يعتمد وبشكل كبير على ما تملكه القيادة من رؤية واضحة، تستشرف بها آفاق المستقبل، وأيضاً قدرة هذه القيادة على تحويل هذه الرؤية إلى واقع حقيقي وملسوس، وفي الحقيقة أن القيادة الفعالة يلزمها لعب الكثير من الأدوار المؤثرة والتي تؤدي إلى إحداث تغيير إيجابي للمدرسة.

ويمكن الحفاظ على المدرسة في قيادتها، فلقائد الحقيقي هو الذي يفهم جيداً أن أعماله يجب أن تكون هي المساعدة، وليست أقواله، وأن عليه أن يطبق

هذه الإجراءات ولا يكتفى بالوعظ والإرشاد، ذلك لأن من يزرع يحصد ويجنى، ثمرة عمله، إن مثل هذه الأمور تعتبر الخريطة التي توجه القائد التربوي ذلك لأنه سوف يختبر الثقافة والمجتمع كانعكاس مباشر للقيادة وممارساتها، وبناء على ذلك فإن العلاقات التي يخلقها القائد والأنظمة التي يدعمها والقرارات التي يتخذها سوف يكون لها أكبر الأثر على المدرسة ككل.

ونتيجة لذلك فإن القائد يجب أن يدرك تماماً أن الممارسات التي يقوم بها والتي يعتقد بها هي الأفضل، وهي التي تحقق ما هو أفضل للطلاب، ويجب على هؤلاء أن يخلقوا نموذجاً للتأكيد على أهمية العلاقات القائمة على العدالة، والعناية، ويجب أن يفهم القائد أن أفعاله هذه لها نتائج تؤثر على النظام بأكمله، وأن فهم هذه الأمور سوف تمنح الفرصة لأي قائد للتعاون مع كل أولئك الذين لهم علاقة بالمسلك التعليمي، وبهذا يؤكد على أن المدرسة سوف تعكس أهداف المجتمع على امتداد، ومساعدة الشباب في المجتمع، ليدرك إمكاناته ويصبح الشباب هنا على وعي تام بأنهم مرتبطون مع آخرين ضمن شبكة معقدة من العلاقات. وبالتالي فإن تحقيق هذا الإدراك هو هدف كل قائد تربوي وخالصة أولئك الذين يعتبرون أنفسهم نماذج للأخلاقيات وممارساتها. وبهذا يتمكن القائد من أن يجد طريقه الصحيح أو كما يقال "وجد نجمة المضيء في العاصفة الرملية" (٣٦).

ويتناول البحث هذا المحور في الأبعاد التالية:

١- العناصر الجوهرية اللازمة للقيادة:

تتمثل العناصر الجوهرية اللازمة للقيادة فيما يلي (٣٧) :

١- أنها عملية تفاعل اجتماعي إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائدا بمفرده. ٢- أن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل الاجتماعي. ٣- يتم فيها ممارسة سلطات واتخاذ قرارات. ٤- تتطلب صفات شخصية معينة في القائد. ٥- تهدف إلى تحقيق أهداف معينة. ٦- لها تأثير في مجموعات منظمة من الناس. ٧- أنها عملية تقجير طاقات الأفراد للبلوغ إلى الأهداف المشتركة. ٨- أن معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارها لسلوكياته القيادية.

وقد تأثر مفهوم القيادة التربوية بنفس العوامل التي تكثر بها مفهوم القيادة بصورة عامة، من حيث تعدد الزوايا التي نظر منها الباحثون المختلفون إلى هذه العملية، واختلاف درجة تركيز كل منهم على مقوم أو أكثر من مقومات العملية القيادية عند التصدي لتحديد مفهومها، وتتميز القيادة التربوية بأن اهتمامها وتركيزها ينصب على الطالب المتعلم، ويظهر دور القيادة التربوية في تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال مايلي (٣٨):

- ١- بناء شبكة من العلاقات داخل المدرسة بحيث توفر فرص التعلم الفعال لجميع طلبة المدرسة.
- ٢- توظيف الخبرات والمهارات المهنية والمعرفية لتوفير ظروف موضوعية تمكن الطلبة من استغلال كامل طاقاتهم في ظل فرص متكافئة للجميع.
- ٣- تحسن كبير في أداء التلاميذ كنتيجة لتوفر العاملين السابقين، مما يؤدي بالتالي إلى تقليل أثر الفروق الاجتماعية والاقتصادية بينهم.

٣- أركان القيادة التربوية

يجب أن تتوفر لقيادة كل جماعة من الجماعات عدة أركان، وإلا أصبحت هذه الجماعة مجموعة من الأفراد لا يربط بين أفرادها رابط، وتعتمد عملية القيادة على الأركان التالية^(٣٩):

- أ- وجود هدف مشترك لجماعة من الناس تسعى لتحقيقه وهم المرؤوسين.
- ب- شخص يوجه هذه الجماعة ويعملون معها لتحقيق هذا الهدف وهو (القائد)، سواء كان هذا الشخص قد اختارته الجماعة من بين أعضائها، أو عينته سلطة خارجية عن الجماعة، ويجب أن يتمتع هذا القائد بمجموعة من الخصال مثل الذكاء، الاتزان العاطفي والانفعالي، الخبرة بالعمل، ومحبة الآخرين.
- ج- ظروف وملازمات يتفاعل فيها الأفراد وتتم بوجود القائد، وتشمل هذه الظروف حجم الجماعة وتجانسها من حيث: الخلفية الثقافية، والعمر، والقيم، والألفة، ومسهولة الاتصال بين أفرادها، واستقرار الجماعة واستقلاليتها ووعيتها. د- اتخاذ القرارات اللازمة للوصول للهدف بأقل جهد وأقل تكاليف ممكنة. هـ- اهتمامات ومسؤوليات يقوم بها أفراد الجماعة من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة.

٣- مبادئ القيادة التربوية

تستند للقيادة التربوية إلى المبادئ التالية^(٤٠):

- أ- الاعتماد على المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الرئيس ومرؤوسيه،

ب- المركز الوظيفي لا يعطي بالضرورة القيادة فليس كل من يشغل مركزاً رسمياً قائداً.

ج- القيادة في أي تنظيم أو مؤسسة ممتدة وواسعة الانتشار، فالقائد يمارس دوره على نوابه الفرعيين وهؤلاء يمارسون دورهم على مرعوسيه، ويكون دور القائد أيضاً علاوة على عملية القيادة، عليه التنسيق والتنظيم داخل المؤسسة.

د- معايير أو مبادئ للمجموعة هي التي تقرر من هو القائد، فالمجموعة تعطي القيادة للأشخاص الذين ترى فيهم سنداً لمبادئها.

هـ- مميزات القيادة ومميزات التبعية قابلة للتبادل، فالقائد في موقف ما يمكن أن يكون تابعاً في موقف آخر.

و- أن الأشخاص الذين يبالغون في عمليات الإقناع، أو يعطون برهاناً برغبتهم في السيطرة لا يصلحون لتولي أدوار القيادة.

ي- أن يكون الشخص الذي يمارس القيادة معنياً بمشاعر الناس الذين يقودهم، وحاجاتهم، ولا يزعه تصريحاتهم وتصرفاتهم.

٤- نظريات القيادة

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور المهمة بالنسبة للمجتمع بعامة، وبالنسبة لإدارة التربية والمدارسية بخاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء الأمور والمعلمين والطلاب، تقترب هذه النظرية من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان^(١١).

وقد تعددت النظريات التي تناولت القيادة، وسوف يقتصر البحث على النظريات التالية^(١٢):

Trail Theory	- نظرية السمات
Behavioral Theory	- النظرية السلوكية
Situational Theories	- للنظريات الموقفية
Traditional Theory	- نظرية التقاليد
The Great Man Theory	- نظرية الرجل العظيم
٥- أساليب القيادة التربوية:	

تتعدد أساليب القيادة، ويمكن حصرها في الأساليب الثلاثة التالية^(١٣):

أ- القيادة الأوتوقراطية: Autocratic Leadership

ينقسم هذا الأسلوب القيادي إلى ثلاثة أشكال رئيسة على الوجه التالي:

(١) الأوتوقراطي العنيف أو المتشدد hard – boiled الذي يستخدم التأثيرات السلبية بدرجة كبيرة كالعقاب والتخويف ويعطي الأوامر الصارمة التي يلتزم بها المرؤوسون.

(٢) الأوتوقراطي الخير Benevolent الذي يحاول أن يستخدم كثيراً من الأساليب المرتبطة بالقيادة الإيجابية من خلال الإطراء والثناء والعقاب الخفيف، ليضمن ولاء مرعوسيه في تنفيذ قراراته.

(٣) الأوتوقراطي للمناور Manipulative الذي يجعل المرؤوسين يعتقدون أنهم اشتركوا في صنع القرار في حين أنه هو الذي اتخذ القرار بنفسه.

ب- القيادة الديمقراطية أو التشاركية:

Democratic or Participative Leadership

يتمثل أسلوب القيادة الديمقراطية في القيادة التي تعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية والمشاركة، وتقويص السلطة فهي تعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومزموهيه التي تقوم على إشباعه لحاجاتهم، وإطلاق قدراتهم وطاقاتهم الكامنة، وخلق التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم.

ج- القيادة الترسلية: Anarchism Leadership

تكون القيادة هنا وكأنها غير موجودة، فالقائد في ظل هذا النمط من القيادة يتنازل لمرعوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات. فهو يقوم عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منه.

ويتأثر الأسلوب القيادي بمجموعة من العوامل منها^(٤٤):

أ- الصفات الشخصية للقائد Personality Characters وأهمها:

(١) الذكاء (٢) المبادأة (٣) الثقة بالنفس (٤) التميز

الفردية.

ب - العوامل الثقافية والسيكولوجية، تتضح فيما يلي:

(١) القيم التي يؤمن بها القائد (٢) مدى شعور القائد بالأمن.

ج - عوامل تتصل بالمرؤوسين، أهمها:

- (١) مدى توافر النزعة الاستقلالية فيهم. (٢) مدى إدراكهم لأهداف المنظمة، ومدى تأثير مصالحهم بتحقيقها. (٣) مدى قدرتهم على التعامل مع المشاكل، ومدى معرفتهم وكفائتهم.

د - عوامل تتصل بالموقف، أهمها:

- (١) طبيعة الموقف، ومدى تألف العاملين معه.
(٢) مدى تأثير مصالح المنظمة والعاملين فيها بالموقف، وتقييم الموقف في ضوء النتائج.
(٣) ضغط الوقت، فالتأخر قد يضطر اضطراراً للتفويض عندما تتكاثر عليه الأعمال، ويشعر أن وقته لم يعد كافياً لإدارتها.

- الاعتبارات التي تحدد أسلوب القيادة

لا شك أن العامل الرئيس الذي يتحدد بناء عليه أسلوب القيادة هو شخصية القائد نفسه، ونوع الأسلوب القيادي الذي يستخدمه مع مرعوسيه، ومن بين هذه الاعتبارات ما يلي^(١٥):

- أ- عامل السن: قد يكون من الأفضل اتباع الأسلوب الترسلّي الذي يقوم على حرية العمل مع الشخص البالغ، بينما يكون الأسلوب الأوتوقراطي أنسب لصغار السن.
ب- عامل الجنس: تميل الإناث عادة باستثناء بعض الحالات إلى الأسلوب الأوتوقراطي، ولذا يصبح من الأفضل اتباع هذا الأسلوب من القيادة مع الإناث بينما يكون الأسلوب الديمقراطي أو الترسلّي أجدى مع الرجال.

ج- عامل الخبرة: ربما كان من الأفضل أن يتبع القائد أسلوب القيادة الديمقراطية، أو الترسلية مع المرعوسين الذين يتمتعون بخبرة كبيرة عن العمل، في حين أن الأسلوب الأوتوقراطي قد يكون أفضل من الأفراد حديثي العهد بالعمل.

د- عامل الشخصية: يتفاوت الناس في شخصياتهم، فمن الناس من يجدي معه الأسلوب الديمقراطي، ومن أمثلة ذلك الشخص العدواني والشخص الإمعة للتابع، وقد يكون الأسلوب الترسلي أفضل مع الشخصيات ذات النزعة الفردية الذين يحبون العمل بمفردهم ويكونون منتجين إذا تركت لهم الحرية في العمل، ويقبل إنتاجهم أو يتلشى إذا أُرغموا على العمل وسط فريق أو جماعة.

هـ- عدم اللجوء على الأسلوب الديمقراطي: قد نسمع من رئيس قولة "أنا شخص ديمقراطي في معاملي للمرعوسين لكنهم يفضلون الأسلوب الأوتوقراطي" هنا تكون عدم مقدرة المرؤوسين على العمل في جو ديمقراطي قد يحتم استخدام الأسلوب الديمقراطي. ولكن يمكن للقائد أن يبدأ مع مثل هذه المجموعة بالأسلوب الأوتوقراطي، ويعمل في نفس الوقت على توعيدهم على العمل بالأسلوب الديمقراطي بالتدرج، وهو بهذا يعمل على تنمية وتدريب مرعوسيه.

٦- المهام والمسؤوليات القيادية للمدير/المدبرة المدرسة:

يعتبر القائد التربوي هو ذلك الفرد القادر على التأثير على مجموعة العمل في المؤسسة التربوية لخلق وتغيير المناخ الصحي للملائم من أجل زيادة فاعليتهم، وتنمية مهاراتهم، من خلال تحقيق التماس بينهم، وإقناعهم بأن في تحقيقهم لأهداف المدرسة نجاح شخصي لهم وتحقيقاً لأهدافهم^(١٦).

وتنقسم مهام القائد في الغالب إلى قسمين مهام رسمية تنظيمية، وأخرى: سلوكية أخلاقية، تنظم وتتحكم في الأولى، وتتخلص في مراعاة تنفيذ مبادئ للتنظيم الإداري في المؤسسة لكي تسيير الأمور بالاضباط وجدية.

ومن ثم فإن مهام مدير/مديرة المدرسة ومسؤولياته القيادية والإدارية والفنية والتربوية واسعة، وتشمل كل جانب من جوانب العملية التربوية والتعليمية، وجوانب الحياة المدرسية، ويدخل تحت هذه المسؤولية العديد من الواجبات والمسؤوليات الفرعية التي تشمل كافة شؤون المدرسة، وكافة جوانب الحياة فيها. ولكن بالرغم من كثرتها وتحددها يمكن تصنيفها تحت فصول محددة نل أو أكثر في عددها، ومن التصنيفات التي اتبعها علماء الإدارة في تصنيف واجبات مدير المدرسة، ذلك الذي يقسمها إلى أربعة أقسام حسب الميدان الرئيسية لنشاط المدير، وهي:

(١) واجبات إدارية تتعلق بتسيير المدرسة إدارياً.

(٢) واجبات تربوية تتعلق بتحسين العملية التربوية من جميع جوانبها في مدرسته، وأخرى واجبات تربوية تتعلق بتحسين العملية التربوية من جميع جوانبها في مدرسته.

(٣) واجبات فنية تتعلق بتسيير الأجهزة الفنية الموجودة في مدرسته وتوجيه القائمين عليها.

(٤) واجبات اجتماعية تتعلق بتوجيه الحياة الاجتماعية، وتحسين المناخ النفسي والاجتماعي والعلاقات الاجتماعية في المدرسة، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة وتحسين العلاقات العامة مع أولياء أمور الطلبة بخاصة، وسكان المنطقة المجاورة بصورة عامة.

ولعل التصنيف الأكثر تداولاً بين دافسي الإدارة والقيادة التربوية هو تصنيف واجبات مدير المدرسة حسب الوظيفة الإدارية للرئيسة للمدير أو القائد الإداري وهي^(١٧):

- | | | |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| ١- وظيفة القيادة | ٢- وظيفة التخطيط | ٣- وظيفة التنظيم |
| ٤- وظيفة اتخاذ القرارات | ٥- وظيفة التنفيذ | |
| ٦- وظيفة التوجيه | ٧- وظيفة المراقبة | ٨- وظيفة المتابعة |
| ٩- وظيفة التنسيق | ١٠- وظيفة التقييم | |

١١- وظيفة كتابة التقارير وإجراء الاتصالات بالسلطات الأعلى منه.

١٢- وظيفة العلاقات الإنسانية والاتصال بالجمهور الخارجية.

وتحت كل وظيفة من هذه الوظائف يدخل العديد من الواجبات والأنشطة التي لا بد أن يقوم بها المدير لتأدية الوظيفة على وجهها الأكمل، ومهما كانت درجة المركزية التي تمارسها السلطات التعليمية على مستوى الوزارة والمراقبة فإنه سيبقى لمدير المدرسة على الدوام ما يزول من الأعمال الإدارية والتربوية والفنية والاجتماعية على مستوى مدرسته.

وهناك من يصنف مسؤوليات مديرة المدرسة في ضوء الاتجاه الشمولي، وهو اتجاه يقسم بالتوازن في اتجاهات مدير المدرسة نحو الجوانب الثلاثة لمسؤولياته، وواجباته (الفنية والإدارية والاجتماعية) لتصبح اتجاهها واحد، حيث وضعت خمس مسؤوليات عامة لمدير المدرسة تتضمن المدى العام للمسؤوليات التي يجب أن يتعامل معها^(١٨).

٧- أدوار القائد التربوي:

لما كان لمدير/مديرة المدرسة القائد تأثيراً كبيراً وقوياً على المناخ المدرسي، حيث إن معظم المديرين هم قادة فعالين أكفاء في مدارسهم، فيقع على عاتقهم مساعدة

وتوجيه المدرسين، فالانتمية المهنية للمعلمين في البداية والنهاية تعتمد على القائد في المدرسة فتتعدد أدواره^(٤٩).

٨- مهارات وصفات القائد الناجح:

لكي يستطيع مدير المدرسة كقائد تربوي القيام بالواجبات السابقة يجب أن يمتلك المهارات والكفاءات التالية^(٥٠):

أ- المهارات الشخصية: وتتمثل في المبادرة والحزم والقدرة على التذكر والكفاية والنشاط والطاقة.

ب- العمليات: تهتم بمساعدة الانفعالات الاجتماعية ومنها المواجهة وحل المشكلات والتحفيز واستئارة الطاقة الكامنة لدى الأفراد والجماعات، وبناء جسور الثقة بين الأفراد، والقدرة على التفاوض.

ج - المحتوى التعليمي: للقدرة على ابتكار الأفكار والحلول، والقدرة على العرض وللتفويض وتطوير المواد.

بينما نتضح الكفاءات فيما يلي:

أ- كفاءات تقنية. Technical Competencies

ب- كفاءات إنسانية Human Competencies

ج- كفاءات إدراكية Conceptual Competencies

ونتضح أنماط الكفاءات الأساسية لمدير/مديرة المدرسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- هل يمتلك المدير القدرة على تحديد المشكلات التي يريد علاجها في المدرسة بدقة؟

ب- هل يمتلك الرؤية كترابي؟ وهل يفهم ويرى مضامين معظم الاتجاهات والقوى

الاجتماعية التي تؤثر - وستؤثر - على التعليم والمجتمع ؟

ج- هل يشعر بحاجة قوية ليكون قائداً ؟ وهل لديه قدرة عالية لوضع أهداف جديدة

وتنفيذها؟ وهل يبحث عن فرص للتدريب على القيادة ؟

د- هل يرغب في حساب درجة المخاطرة في المبادأة القيادية ويواجه المقاومة

والمعارضة والنقد المهني أو الشخصي ؟

كما أن المدير الناجح يحتاج إلى عدد من المعتقدات الأخلاقية، أو قيم، تمكنه من

توجيه كفاءته في إدارة العمل المدرسي^(٥١).

المحور الثاني: الدور القيادي للمرأة كمديرة مدرسة:

تمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية، بيد أن القيادة نفسها

علية نسبية، ذلك أن الفرد قد يكون قائداً في موقف وتلقياً في آخر. ومن هنا يرتبط

مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسئولية ارتباطاً وثيقاً، وترتبط القيادة أيضاً بنمط

الشخصية، فعليه يتوقف مدى قيام الفرد بدور القيادة، وإلى جانب نمط الشخصية هناك

مهارات إدارية لازمة لمن يشغل منصب القيادة في الإدارة التعليمية للنجاح في عمله،

ويرتبط بكل ذلك أيضاً طريقة اختيار القادة للتربويين وتدريبهم^(٥٢)، ويمكن تناول هذا

للمحور فيما يلي:

أولاً: نظريات القيادة والمرأة

إن الاهتمام والتركيز هنا هو محاولة توضيح الفروق بين المرأة والرجل فيما يختص بالأنماط القيادية، إذا وجدت، فقد تطور مفهوما القيادة والجنس، من حيث التذكير والتأنيث، بصورة متقابلة ومتسabee، ففي السابق كان للتصور السائد بأن الذكورة والأنوثة قطبين متضادين، وبالتالي يكون محور القيادة عند الرجل هو "الاهتمام بالوظيفة" بينما عند المرأة يكون التركيز على الموظفين والعلاقات الإنسانية، وتنعكس هذه الفكرة التفكير المجزأ فيما يختص بموضوع الجنس، ذكورة /أنوثة، رغم أنه لا توجد أية شواهد ودلائل على وجود فروق بين أساليب المرأة والرجل القيادية، استناداً إلى قوليب الأدوار الاجتماعية، حيث نجد أن المؤسسات الأكثر نجاحاً تسمح بالاختلافات فيما يختص بأساليب القيادة. فالمرأة القائدة حالياً تستخدم أساليب القيادة التقليدية (الاهتمام بالوظيفة) كأسلوب خاص بالرجل، مع أسلوبها الخاص (الاهتمام بالموظفين). وهذا يعكس شمولية سلوكيات القائد والعملية القيادية.

ويعزى لاختلاف المرأة عن الرجل فيما يختص بالأسلوب القيادي إلى ميل ونزعه النظام إلى توظيف النساء، في وظائف تعكس الأدوار الاجتماعية للمرأة، وغالباً ما تكون هذه للوظائف، تتمتع بدونية فيما له علاقة بمصادر القوة، وهذا الذي يجعل من النساء ضعيفات وعاجزات كما هو وضعهن في خارج التنظيم، مما يؤدي بدوره إلى إعطاء تصور سلبي عن المرأة القيادية.

إلا أن مفهوم للقيادة قد تغير الآن بحيث لا يشكل كل من الرجل والمرأة قطبين متضادين، حيث ظهر اتجاه جديد يشدد على أهمية للوظيفة مع التركيز على أهمية علاقات الأفراد، ويعكس هذا الأسلوب القيادي الاتجاهين السابقين في أن واحد، ومن هنا

نشأ وتطور ما يسمى بالانمط الخنثوى في القيادة Androgyny Style of Leadership. إلا أن نتائج الدراسات والبحوث بخصوص هذا الأسلوب الخنثوى غير قاطعة وغير واضحة^(٥٢).

ثانية صفات مديرة المدرسة كقائدة تربوية

تعد مديرة المدرسة من أكثر الأفراد نفوذاً وسلطة بالمدرسة، لذلك فإن لديها قدرة فريدة في التأثير الإيجابي أو السلبي على أداء معلماتها، واستثمار هذا التأثير في النمو المهني للمعلمات، فإن على مديرة المدرسة أن تكون ملزمة بالمعارف والمهارات التي تمكنها من أداء أدوار متعددة في التنمية المهنية تتعدى دورها الرسمي والمألوف، والمتمثل في برامج التدريب أثناء الخدمة، حيث إن الدور الذي تضطلع به مديرة المدرسة في النمو المهني لمعلماتها يستمد أهميته من حاجة للمعلمات المستمرة لتوجيه ومساندة مديرة المدرسة.

إن اعتقاد مديرة المدرسة وفلسفتها يؤثر على مواقف ونشاطات الإدارة المدرسية، وعندما ينظر للمدراء إلى المدرسة باعتبارها مكاناً تتعلم فيه الطالبات كيف يتعلمن، ويحبون عملية التعلم ذاتها، فإن هذه الرؤية تزيد من قدرة المديرات على الإحساس بحاجة المعلمات العالية للتقدير والاحترام وسبل إشباعها، فمديرة المدرسة التي تؤمن بهذه الفلسفة في الحقيقة هي مطورة مهنية لمعلماتها. ولقد وجد أن المكافأة أو الإثابة من مديرة المدرسة من أكثر المصادر للشعور بالارتياح من قبل المعلمات وإحساسهن بالملاحظة والتقدير من قبل الآخرين^(٥٣).

تعتبر مديرة المدرسة قائدة تربوية مهمة في هذه المؤسسة التعليمية، ولكي تقوم بواجبها على الوجه الأكمل لا بد من توافر صفات مميزة لها، منها^(٥٤):

- ١- أن تكون حسنة في المظهر والتصرف والنضوج والتكامل.
 - ٢- أن تحترم مواعيد المدرسة (المواظبة). ٣- الشعور بالمسئولية.
 - ٤- الإخلاص في الأداء. ٥- العدالة. ٦- أن تجمع بين الحزم والعطف والمحبة.
 - ٧- أن تكون حسنة الأخلاق. ٨- أن تتصف بالحنن واليقظة.
 - ٩- أن تكون ديمقراطية في التفكير والتصرف.
 - ١٠- أن تهتم بجوهر الأمور ولا تستغرق وقتها في الأمور الروتينية.
 - ١١- أن تكون سريعة البت في الأمور وخاصة في المواقف الحرجة دون تردد أو إبطاء.
 - ١٢- أن تكون قادرة على التعبير عن نفسها بكل دقة ووضوح بالكتابة والحديث.
 - ١٣- أن تكون قوية الشخصية مع القدرة على التأثير في الآخرين لأن ذلك يؤدي إلى النجاح في العمل.
 - ١٤- أن تتصف بالمرونة وعدم الجمود في مواجهة المشاكل والأمور.
 - ١٥- أن تتصف بالوعي الكامل لجوانب وأبعاد العمل.
 - ١٦- أن تنمو وتتطور باستمرار لأن العمل التربوي في تجدد وتطور مستمرين.
- ولما كانت مديرة المدرسة قائدة تربوية في مدرستها، يفرض هذا الدور قيامها بمهام إدارية ومهام فنية تتضح فيما يلي^(٥٦):
- ١- المهام الإدارية لمديرة المدرسة:
- تقوم مديرة المدرسة بأعمال يطلب عليها الطبيعة الإدارية بهذه المهام تقع ضمن المجالات التالية:
- أ- التخطيط: لابد أن يكون العمل مخططاً بدقة قبل بداية العام الدراسي.

ب- التنفيذ: توضع الإجراءات والأنشطة الإدارية المقترحة موضع التنفيذ سواء في بداية العام الدراسي أو لنتائه، أو في نهايته.

٢- المهام الفنية لمديرة المدرسة:

يعتبر الإشراف التربوي أحد جوانب الإدارة التربوية الذي يعني بالجانب الفني فيها، فمديرة المدرسة تعتبر من هذه الزاوية قلادة تربوية في مدرستها، فهي ليست إدارية فقط ولكنها أيضاً مشرفة تربوية مقيمة، ولذا فإن مجالات المهام الفنية لها تتضمن الآتي:

- ١- تطوير المعلمات وتنميتها مهنياً.
- ٢- تحسين تنفيذ المناهج الدراسية.
- ٣- متابعة ورعاية الطالبات.
- ٤- العناية بالمبنى المدرسي وملحقاته.
- ٥- البيئة المحلية والمجتمع المحلي.

ثالثاً: صنع واتخاذ القرار التربوي

إن عملية صنع القرار من العمليات الإدارية التي تتأثر وتخضع بدرجة كبيرة إلى سلوك الفرد صانع القرار، وأخلاقيات المهتمين بهذه الوظيفة الإدارية وعليه، فإن تحديد أسلوب أو طريقة ثابتة أو إعطاء معنى واحد شامل لهذه العملية قد يكون صعباً إن لم يكن مستحيلاً، وبخاصة في عهد تسوده الحركة، ولتطور السريع في شتى مجالات الحياة، وعلى مستوى التنظيمات الإدارية^(٥٧).

وتعتبر عملية صنع القرارات من المهام الجوهرية لمديرة المدرسة، ومن هنا وصفت بأنها قلب الإدارة، كما وصفت المديرة بأنها متخذة قرارات، ولأن قدرتها على اتخاذ القرارات، وحققها في النظامي في اتخاذها، هو الذي يميزها عن غيرها من أعضاء

التنظيم، وأن نجاح صنع القرار يعتمد في المقام الأول على كفاءة معالجة جوانبه وإدارة مواقفه.

وتواجه المديرية من المشكلات ما يتطلب منها التمييز بين القرارات الروتينية، والقرارات التي تتطلب عمليات معقدة من التفكير والابتكار للمواقف الجديدة لحل المشكلات التي تعوق المدرسة، ومن ناحية أخرى فإن القرارات التي تقوم بها المديرية تشمل: القرارات الخاصة بها، وبالأهداف التعليمية، والمادة العلمية، وكذلك الوقت، والمكان، والتنظيم المدرسي (داخل الصف المدرسي).

هذا مع ضرورة مراعاة الموقف الاجتماعي الذي يحيط بتنظيم أي المدرسة عند اتخاذ القرار، مما يؤثر في عملية اتخاذه، فهناك تفاعل وتداخل بين القوى المختلفة في المنظمة والمجتمع، مما يؤثر في عملية اتخاذ القرارات نفسها. فالاتجاهات العامة التي يتمسك بها مجتمع معين قد تكون راسخة إلى الحد الذي يدعو البعض إلى معارضة مجرد محاولة مناقشتها، ويظهر ذلك في شكل صراعات حول كثير من

الموضوعات (٥٨).

المحور الثالث: المعوقات التي تؤثر في عمل المرأة كمديرة مدرسة.

حظيت المرأة عالمياً باهتمام غير مسبوق خلال النصف الثاني من القرن العشرين، حيث بدأ الاهتمام عالمياً بقضايا المرأة حين أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٧٥ سنة دولية للمرأة، وإضافة إلى ذلك أعلنت الجمعية العامة العقد من ١٩٧٦ إلى ١٩٨٥ عقداً دولياً للمرأة، ولكن على الرغم من مساهمة المرأة في قطاع العمل

وتقدمها الاجتماعي فلن المرأة لا تشغل على مستوى العالم سوى ١٤% من الأعمال القيادية والإدارية والتنظيمية، ولا تحتل سوى ١٠% فقط من المقاعد البرلمانية^(٥٩).

ومن الملاحظ أن هذا الاهتمام العالمي بحقوق المرأة واكسب وجود اهتمام عربي مماثل بشؤون المرأة وتدعيم قدرتها على المساهمة في إحداث التنمية الاقتصادية في كافة البلدان العربية. ففي عام ١٩٧٩ صدرت الاتفاقية العربية بشأن المرأة العاملة رقم (٥) والتي أقرها مؤتمر العمل العربي في دورته الخامسة، ولعل من أبرز بنودها المساواة بين الرجل والمرأة في كافة التسهيلات، وضمان تكافؤ الفرص في كافة مجالات العمل وعدم التفرقة في الترقى الوظيفي^(٦٠).

وقد شهد البعد الاجتماعي والثقافي خلال العقد الأخير من القرن العشرين، وبدليات القرن الحادي والعشرين تطوراً إيجابياً فيما يخص المرأة، حيث شهد العالم أحداث طفرة هائلة في الاهتمام بحقوق المرأة ومساواتها بالرجل، وما ترتب على ذلك من فتح المجال أمامها للحصول على أعلى الدرجات العلمية في جميع التخصصات، ودخولها إلى سوق العمل وشغلها للوظائف القيادية العليا، ومما لا شك فيه أن المرأة العربية بعامة والمسرية بخاصة قد استفادت إلى حد كبير من هذا التحول وحقت نجاحاً ملموساً نتيجة لنجاحها في الوظائف القيادية كمنصب وزيرة أو وكيلة وزارة. ولم يقف تناميها، بل تخطاه بدرجة كبيرة، حيث نجد الآن سيدات الأعمال اللاتي يمتلكن ويدرن مشروعات استثمارية حققت نجاحاً كبيراً في كثير من الدول العربية، إذ تعددت مجالات العمل أمامها، وزادت الفرصة أمامها في سوق العمل واحتلت دوراً ريادياً في مختلف الوظائف^(٦١).

وبالرغم مما وصلت إليه إلا أن المجتمعات العربية، والرجل على وجه التحديد يشكون في فترة المرأة على نقاد المناصب الإدارية العليا، وقيادتها لمنظمات المجتمع المدني، وقد تعزى هذه النظرة نحو المرأة وقدراتها إلى الإرث الاجتماعي المتمثل في

العادات والتقاليد الاجتماعية التي تنظر إلى المرأة من منظور أحادي الجانب، ذلك المنظور الذي يحدد دورها في رعاية الأسرة والأبناء^(٣٢).

وقد تعددت الآراء حول أسباب ضعف مشاركة المرأة في الوظائف القيادية حيث يعتقد القادة الإداريون أن المرأة لا قدرة لها على اتخاذ القرارات الرشيدة، والموضوعية، لأنها غالباً ما تكون عاطفية، وانفعالية، وتتأثر بالآخرين، وبمشكلاتها العائلية، وتنعكس عدم الثقة على المرؤوسين الذين تتعامل معهم وتقودهم، مما قد يؤدي إلى معارضتهم لأرائها وقراراتها ويجعلها تشعر بالإحباط والتوتر النفسي، وانسحابها من الموقع القيادي، والهرب من المواجهة واستمرارها في مواجهة الآخرين لإثبات جدارتها وكفاءتها، وقد أجمعت هذه الدراسات على مجموعة من المعوقات تقف أمام المرأة في ممارسة عملها القيادي، يمكن تصنيفها فيما يلي^(٣٣)

(١) معوقات شخصية:

تتضمن هذه المعوقات عدم الثقة بالنفس نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية التي جعلتها تتخوف من المسؤولية وقدراتها الثقة بالنفس، وبالذات، وقدراتها وقابليتها على اتخاذ القرارات الرشيدة، بجانب تولد عقدة الخوف الدائم من الفشل في التقدم والتطور والدخول في مجالات العمل الجديدة، مع عدم وجود الدافع والرغبة في تبوؤ موقع أعلى، إضافة إلى المعاناة من المشكلات العائلية التي تتطلب منها الموازنة بين أعباء القيام بالواجبات المنزلية ومسؤولية تربية الأبناء وتنشئتهم لتنشئة صحيحة وبين الأعباء الوظيفية والقيادية وما تتطلبه من التزامات كثيرة.

(٢) موقوفات تنظيمية:

تتمثل في الموقوفات التي تولاه المديرات والمعنولات في الأجهزة الحكومية أثناء العمل، حيث قلة الموظفين التي تؤدي إلى ضغط العمل، مع صعوبة الاتصال بإدارات الرجال وعدم التعاون والمرونة من قبل الجهاز المسؤول عنهن، بجانب نقص الموظفين المتخصصات في بعض المجالات، مع وجود الروتين الدائم في مكان العمل.

(٣) موقوفات اجتماعية:

ترتبط هذه الموقوفات بنظرة المجتمع لعمل المرأة وكيفية تنشئتها، وتهيئتها للقيام بمسؤولياتها، هذه التنشئة التي تميز بين الذكور والإناث، وعلى أساس أن المرأة أقل أهمية وأقل استقلالية وأن دورها تابع، وأن مستقبلها مرتبط بأسرتها، ومرتبطة بالعادات والتقاليد.

ويوجد في المجتمعات عدد قليل من المؤسسات التي تتغير بنفس المعدل البطيء الذي تتغير فيه العلاقات الاجتماعية، وقليل من المؤسسات تتغير ببطء أكبر من تغير التمييز المنتظم ضد المرأة^(١٤).

ويقترح محطو الإدارة التعليمية بالنيابن بين عدد النساء في مهنة التدريس وبين تمثيلهن في المراتب العليا، فقد كان ينظر إلى التعليم تقليدياً على أنه عمل مناسب للنساء، ولقد أوضح هذا الترابط بـ "مهنة الرعاية" ومهنة تقدم للنساء أدواراً وهوية شبه عائلية تحت سلطات وامتيازات للرجال، ويرجع ذلك إلى ما يلي^(١٥):

أولاً: مفاهيم الثقافة الاجتماعية وتقدم المرأة في المجتمع.

تتمثل هذه المفاهيم الثقافية الاجتماعية فيما يلي:

١- الأسقف الزجاجية:

إن الثقافة الاجتماعية تتألف من القيم الاجتماعية المشتركة، والمعتقدات، ثم الخطط المشتركة التي تعكس رأي وحكم أفراد المجتمع على كيف يجب أن تكون الأشياء وكيف هي الآن؟.

وتمثل "الأسقف الزجاجية" المتغيرات الثقافية الاجتماعية السائدة في الوطن العربي كأحد المحددات الهامة المؤثرة على نمو وتطور المرأة العربية، وأن الثقافة هي الطريقة المميزة التي يعتمد عليها الأفراد أو الشعوب المختلفة في تنظيم حياتهم^(١).

فمع التطور الحادث في ثقافة المجتمعات الحديثة بدلت المرأة في اختراق السقف الزجاجي والدليل على ذلك نمو نسبة النساء العاملات في مجال الإدارة إلى ١٨% عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٤٠% في عام ١٩٩٧ إلا أنه في الحقيقة ٣٠,٥% فقط من الإداريات في الولايات المتحدة من العنصر النسائي، وهذا مؤشر على أن المشكلة لم تنته بعد، وهناك الكثير من الأسباب وراء ذلك منها على سبيل المثال:

أ- الاختيار النوعي للعنصر الرجالي، وأساليب التعيين، وأسباب فردية مثل صعوبة الموازنة بين أنواع المهن والوظائف والظروف الأسرية المحيطة بالنساء العاملات.

ب- مستوى المعوقات الاجتماعية التي تحول دون تقدم المرأة، قد تم التعرف عليها في كثير من الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية، فنلندا، ألمانيا، بريطانيا العظمى، اليابان، ماليزيا، ولأن كثير من الكتاب أشاروا إلى أن الثقافة الاجتماعية الخاصة بالرجال التي تنسج بالتسلط والاستقلالية، وأساليب القيادة الأوتوقراطية،

والاتصالات كلها بحكمها معوقات في سبيل تقدم المرأة، وهذه الفكرة تبدو أنها مشتركة بين النساء في مجال العمل.

وأوضح المسح الذي أجرى على ٤٠٠ امرأة أمريكية من الكادر الإداري أن ٧٠% أشارت إلى أن سيطرة ثقافة الرجل تقف عقبة في سبيل نجاح المرأة، علاوة على ذلك هناك دراسة مقارنة بين الصعوبات التي تعترض كلا من الرجال والنساء في مجال الإدارة والمعوقات التي تساعد على النجاح لدى الجنسين، وأوضحت الدراسة أن النساء أكثر تعرضاً للعقبات والصعوبات من المدراء التنفيذيين من الرجال، وذلك لنقص ثقافتهن ولياقتهن^(٩٧).

وتعتبر الأسقف الزجاجية من تلك المتغيرات الثقافية التي تعوق تقدم المرأة العربية بعامة إلى المناصب الإدارية العليا برغم أن تشريعات العمل تسمح بنموها وظيفياً. وهي حواجز غير مرئية "زجاجية" تعاني منها مديرة المدرسة ضد رغبتها في التقدم في مجال عملها، ومن الواضح أن نظرة المجتمع والقيم والعادات السائدة نحو العمل يمكن أن تمثل أحد العقبات الأساسية التي تؤثر على نمو ونجاح هذه المرأة، حيث تشير نفس الظاهرة أيضاً إلى اختلاف معاملة المرأة في حالة التحاقها بالمنظمة وحالة تركيها إلى المناصب الإدارية العليا، ففي المراحل الأولى من بدايات الحياة الوظيفية تجد المرأة المساعدة الكاملة من جانب القيادات التنظيمية، غير أن تقدمها إلى مناصب أعلى لا يتم بنفس السهولة التي يتم بها تقدمها في المستويات الإدارية الدنيا^(٩٨).

٢- أثر القوي الثقافية والاجتماعية على المرأة العربية:

تمثل المتغيرات الثقافية الاجتماعية السائدة في الوطن العربي أحد المحددات الهامة المؤثرة على نمو وتطور المرأة العربية، والثقافة هي الطريقة المميزة التي يعتمد عليها الأفراد أو الشعوب المختلفة في تنظيم حياتهم. وتساهم القوى الثقافية والاجتماعية في تحديد الجوانب السلوكية المشتركة بين الأفراد في المجتمع الواحد. غير أنه من الطبيعي أن تظهر بعض الفروق الشخصية بين الأفراد المنتمين إلى نفس الثقافة، وذلك نتيجة عدم تجانس تلك الثقافات أو نتيجة لتقسام الثقافة الواحدة إلى عدة ثقافات فرعية^(٩١).

والمتنبع للتطورات الثقافية العربية يمكن أن يحدد بسهولة أهم المتغيرات الثقافية العربية ذات الارتباط بالمستقبل المهني للمرأة العربية، ومن أهم تلك المتغيرات تغير نظرة المجتمع العربي إلى تعليم المرأة ومن ثم مجالات عملها، والأسقف الزجاجية.

٣- أثر القوى السياسية على المرأة:

إن قضية المساواة بين الرجل والمرأة في مجال تشريعات العمل باتت قضية ثانوية نظراً لتأكيد تشريعات العمل العربية على هذه المساواة، بل والتأكيد على بعض المميزات التي تتمتع بها المرأة بصفة عامة عن الرجال. غير أن هذه المساواة التشريعية لا تنفي وجود بعض العقبات في سبيل وضع تلك التشريعات موضع التنفيذ.

٤- النساء والثقافة التنظيمية:

أشار كل من بلجينو، ديكسون Bajdo & Dickson عام ٢٠٠٠م في دراستهما حول تصورات الثقافة التنظيمية، ومدى تقدم المنظمات إلى مدى التأثير القوي للجنس (النوع) في الثقافة، والحقيقة الواضحة أن الثقافة التنظيمية تتشكل بواسطة الرجل، وأن للتنظيمات تميل إلى ترقية نظام القيمة للجنس السائد^(٩٢).

ثانياً: معوقات الإدارة المدرسية التي تواجه مديرة المدرسة:

إن الإدارة المدرسية كغيرها من الأعمال القيادية توصف بالقوة والضعف، وذلك حسب الكيفية التي تدار بها المدرسة، والطرق والممارسات التي تتبعها مديرة المدرسة في تعاملها مع المعلمات في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وعلى أساس هاتين الصفتين يقوم عمل مديرة المدرسة من الناحيتين الفنية والإدارية، لمعرفة مدى صلاحيتها للقيادة من عدمها. ومن أسباب ضعف الإدارة المدرسية، سيادة النمط الأوتوقراطي على الإدارة مما يشل التفكير المنتج لدى المعلمات، وسيادة النمط الترسلّي الذي يترك الحبل على الغارب فتسود الفوضى وتشتت الاهتمامات، فالتطرف في أنماط الإدارة إلى أقصى اليمين أو إلى أقصى اليسار يعطي نتائج غير مرغوب فيها تنعكس على العملية التربوية : ببطء المستوى الإداري والفني للمدرسة وبالتالي يتعثر تحقيق الأهداف المرجوب فيها.

ويمكن تصنيف المعوقات التي تواجه مديرة المدرسة فيما يلي:

١- معوقات متعلقة بالطالبات :

تتمثل هذه المعوقات في: التأخر عن الطابور المدرسي، والتسرب من المدرسة، وعدم الحرص على نظافة المدرسة، وعدم الحرص على نظافة المدرسة، وقلة المحافظة على الكتب المدرسية، والهروب من المدرسة أثناء الدوام المدرسي، وعدم التقيد بـنظم وتعليمات المدرسة والتقاص عن حل الواجبات المدرسية.

٢- معوقات متعلقة بالمعلمات :

تتمثل هذه المعوقات في: التأخر عن الدوام المدرسي، والتقصير بواجبات الإشراف اليومي، وقلة التعاون مع مدير المدرسة، وعدم الاهتمام بالتحضير الكتابي،

وكثرة الأجازات، وعدم تفهم بعض المعلمات لمطالب واحتياجات طالباتهن، وعدم الالتزام بقرارات وتعليمات مديرة المدرسة.

٣- معوقات متعلقة بالناهج والكتب المدرسية:

تتمثل هذه المعوقات في: كثافة محتوى مناهج بعض المواد الدراسية، ونقص الكتب المدرسية خاصة مع بداية العام الدراسي، وعدم الاهتمام بالمكتبات المدرسية، وقلة الوقت المخصص لممارسة الأنشطة المدرسية اللاصفية، وقلة المراجع والمصادر العلمية.

٤- معوقات متعلقة بالمصادر المالية والمرافق والتجهيزات:

تتمثل هذه المعوقات في: عدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة لكل مدرسة، وعدم كفاية المرافق التربوية بالمدرسة، وعدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية، وقلة الاعتمادات المخصصة لصيانة المدارس، وقلة استخدام الأجهزة والأدوات المتوفرة بالمدرسة.

٥- معوقات متعلقة بالعلاقة بين المدرسة ومديرية التربية والتعليم والإدارات التعليمية المختلفة:

تتمثل هذه المعوقات في: ضعف التعاون بين إدارة المدرسة والمستويات العليا للإدارة، وقلة التزام المديرية والإدارات التعليمية لقرارات إدارات المدارس وبخاصة فيما يتعلق بفصل الطلبة، وإلزام المدارس بالتقيد الحرفي بالنظم والتعليمات، والبطء في تلبية احتياجات المدارس من المعلمات، وغلبة الطابع الروتيني في إدارة المدرسة^(٣١).

٦- معوقات متعلقة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي:

تتمثل هذه المعوقات في المشكلات التالية^(٣٢):

١- مشكلة التنسيق والتعاون مع أولياء الأمور. ٢- مشكلة وجود شواغر في المدرسة وعدم سدها في الوقت المناسب خصوصا في بداية العام الدراسي. ٣- مشكلة تتعلق بالمبنى المدرسي بشكل عام. ٤- تأخر المعلمين وكثرة الأجازات المرضية وكثرة الأعمال الكتابية. ٥- المشكلات التي تتعلق بالممارسات والإشراف التربوي. ٦- مشكلة مركزية السلطة وتعدد الجهات المشرفة مما يضع مديرة المدرسة في حيرة التوفيق بين مطالب تلك الجهات. ٧- سوء الأحوال المعيشية وقلة رواتب الهيئات التعليمية. ٨- مشكلة اختيار المديرين وتأهيلهم مهنيا ومسلكيا. ٩- مشكلة التعامل مع بعض أفراد الهيئة التدريسية. ١٠- مشكلات تتعلق بالتلاميذ مباشرة. ١١- مشكلة تغير وجهة نظر المجتمع لدور المعلم ومهنة التعليم بشكل عام.

تصميم وإجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة البحث، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق جمع البيانات ووصف الطرق المستخدمة، كما يعين في تنظيم هذه البيانات، ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه (٧٣) ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

- ١- فحص الكتب والقرارات والنشرات الوزارية، والدراسات التربوية، والدراسة الاستطلاعية، والدراسات السابقة المختلفة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.
- ٢- دراسة ميدانية، حيث قام الباحث بإعداد استبانة حول بعض موقوفات الدور القبايلي لمديريات المدارس الثانوية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين

لإيجاد صدق الاستنباط، وتم تحليلها وإقرارها في ضوء ما أشاروا إليه ثم تم اختبار الثبات للتأكد من صلاحيتها، ثم وزعت على أفراد العينة، وبعد جمع البيانات والآراء تم معالجتها إحصائياً وترتب على ذلك ما يلي:

أ- تفسير النتائج ومناقشتها.

ب- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في محاولة للتغلب على معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية، ولحد منها.

عينة البحث:

تم اختيار عينة للبحث على النحو التالي:

أولاً: محافظة الدقهلية: الموقع والأهمية^(٧٤):

محافظة الدقهلية إحدى محافظات الدلتا وهي أقدم محافظات الجمهورية، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى قرية دقهلة، وهي حالياً بمركز الزرقا بمحافظة دمياط. يحدها من الشرق محافظة الشرقية ومن الغرب محافظة الغربية، ومن الشمال البحر المتوسط ومن الجنوب محافظة القليوبية.

وتتكون المحافظة إدارياً من ١٥ مركز هم: مركز المنصورة - مركز طلخا - مركز بلقاس - مركز شربين - مركز دكرنس - مركز بني عبيد - مركز منية النصر - مركز ميت سلسيل - مركز المنزلة - مركز الجمالية - مركز المطرية - مركز السنبلوين - مركز تمي الأمديد - مركز أجا - مركز ميت غمر.

وتحتفل للدقهلية بعيداً قومياً في يوم ٨ فبراير من كل عام في ذكرى انتصار شعب المنصورة على الحملة الصليبية عام ١٢٥٠م.

تعتبر الدقهلية قاعدة لنا للذل السخي وهي إحدى المحافظات الزراعية الرئيسية بمساحتها الكلية أي ما يعادل ٢٣ ٣٥٣٨ كيلومتر مربع وتعتبر الرابعة من حيث المساحة بين محافظات الجمهورية بعد الشرقية والبحيرة وكفر الشيخ، إذ تساوى ٣٠٠/١ من مساحة مصر. وقد بلغ عدد السكان طبقاً لإحصاء ٢٠٠٤ م إلى ٤٨٣٩٣٠٠ نسمة موزعة بين ١٣٦٩٤٠٠ في الحضر، ٣٤٦٩٩٠٠ في الريف.

وتعتبر من المناطق الغنية بإمكانياتها المائية والثروة السمكية، وإنتاج اللحوم الحمراء والبيضاء والبيض.

وتنتشر القلاع الصناعية في كل مكان بالمحافظة وتشتهر بعدة صناعات عملاقة، ومتنوعة أهمها الصناعات الكيماوية، الغزل والنسيج، للملابس الجاهزة، هدرجة الزيوت، الصابون، الخشب الحبيبي، ضرب الأرز، المطاحن، حلج الأقطان، الأبلن، الطباعة والنشر فضلاً عن الصناعات الصغيرة التي تمتد في قرى ونجوع المحافظة.

تضم المحافظة ٢٨٨٨ مدرسة وقسم بها ١٠٦٠٠٠٠ تلميذ وتلميذة، نسبة الإناث من إجمالي التلاميذ ٥٠،٢%، ويبلغ عدد المعلمين ٦٨٢٠٠ معلماً نسبة الإناث بينهم ٥٢،٦%، هذا بجانب عدد ٦٦٧ معهد أزهرى يضم ١٢٨٠٠ تلميذ وتلميذة نسبة الإناث بينهم ٤١،٩%، ويصل بها ٧٦٠٠ معلم نسبة الإناث بينهم ٤١،٩%.

تعتبر جامعة المنصورة منارة العلم في المحافظة، وقد بدأت فكرة إنشائها في عام ١٩٥١ بجمع التبرعات من الأهالي، وفي عام ١٩٦٢ تم افتتاح كلية الطب بالمنصورة كنواة للجامعة، وفي أكتوبر ١٩٧٢ صدر القرار الجمهوري بإنشاء جامعة شرق الدلتا بالمنصورة، وفي عام ١٩٧٣ تم تعديل اسم الجامعة ليكون المنصورة، وتضم حالياً ٢٤ كلية في كافة التخصصات، تضم ٤٢٣٠٠ طالب وطالبة نسبة الإناث بينهم ٥٢،٤%

بجانب ٤ معاهد عليا، والعديد من مؤسسات التعليم العالي الخاصة في التخصصات الحديثة غير التقليدية، بجانب فرع جامعة الأزهر بالمحافظة .

يتوفر بالمحافظة مراكز طبية عالمية تفخر بها المحافظة مثل مركز الكلى والمسالك البولية، ومركز طب وجراحة العيون، ومركز جراحة الجهاز الهضمي، ومستشفى الباطنة التخصصي، ومستشفى الطوارئ، ومستشفى الأورام، ومركز السكر ومركز الحمى الروماتيزمية.

وتتفرخ محافظة الدقهلية بالعديد من مناطق الجذب السياحي والمعالم الأثرية والتاريخية مثل القرى السيلحية (قرية الزهور - قرية جزيرة الورد - قرية عثمانون ومصيف جمصة وبحيرة المنزلة ودار بن لقمان التي تتخذ شهرتها من واقعة سجن لويس لتاسع قائد الحملة الصليبية على مصر، والمناطق الأثرية مثل: تل الربيع - تل نبي الأمد - تل البلامون - تل المقدم، والمزارات الدينية مثل: مسجد الموافي - مسجد أبو بكر الصديق - ضريح حصن طوير - كنيسة للقديس مار جرجس - دير القديسة دميانة).

ويتم بالمحافظة تنمية واستثمار الساحل الشمالي بإنشاء المناطق الصناعية في جنوب غرب جمصة والمصافرة ومركز المطرية.

ويالتعاون مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء تم إنشاء وتطوير عدد ١٢٠ مركزاً ووحدة معلومات على مستوى المحافظة والمراكز والمدن والمديرية للتنوع والإدارات الرئيسية بالديوان العلم والوحدات المحلية القروية، وذلك لدعم اتخاذ القرار للقيادات المحلية على جميع المستويات يعمل بها ٥٥٩ من أكفأ العاملين بالإدارة المحلية، وكذلك تم إنشاء ٥ مراكز للتدريب على علوم الحاسب وتكنولوجيا

المعلومات قامت بتكريب ١٦.٥٥ مترباً من الطلبة وشباب الخريجين والعاملين بالجهاز الإداري للمحافظة.

ثانية: محافظة دمياط: المواقع والأهمية (٧٥):

تعتبر محافظة دمياط نافذة مصر الأولى على ساحل البحر المتوسط، وتقع شمال الدلتا على الضفة الشرقية لنهر النيل، وهي شبه جزيرة، ويحتملها البحر المتوسط شمالاً ويشطرها نهر النيل إلى شطرين، ويحدها شرقاً محافظة بور سعيد وبحيرة المنزلة، وغرباً وجنوباً محافظة الدقهلية.

تتكون المحافظة إدارياً من ٤ مراكز هي: مركز دمياط، ومركز فارسكور، ومركز الزرقا، ومركز كفر سعد. وتبلغ مساحة المحافظة ٩١٠٢٦ كيلومتر مربع، وقد بلغ عدد السكان طبقاً لإحصاء ٢٠٠٤م إلى ١٠٥٦٣٠٠ نسمة موزعة بين نسمة ٣١٢٦٠ في الحضر، ٧٤٣٧٠٠ نسمة في الريف.

ويعتبر النشاط الاقتصادي من أفضل الأنماط الاقتصادية في دمياط إذ يتسم بالتنوع ويرتكز على العنصر البشري، ويقوم على وحدات إنتاجية صغيرة معظمها يمتلكها ويديرها القطاع الخاص، وقد أخذت دمياط شهرتها في قطاعات الصناعات الحرفية وفي مقدمتها صناعة الأثاث والألبان واللحويات والأحذية، إضافة لصناعات كبرى للغزل والنسيج والألبان وتطليب الأسماك والزيوت والصابون والخشب المضغوط ومضارب للكرز ومطاحن للقمح.

وبالمحافظة منطقة صناعية حرة بجوار الحد الشرقي لميناء دمياط على مساحة ١٩٠ فدان مخصصة لإقامة مشروعات صناعية تصديرية، ومنطقة صناعية أخرى جنوب مدينة دمياط الجديدة على مساحة ٢٠٠ فدان. هذا إلى جانب مصيف رأس البر، وقد

أنشأت المحافظة مركزاً للعلاج الطبيعي في منطقة الجربي الغنية بالرمل الجافة التي تصد في علاج الروماتيزم.

تضم المحافظة ٧١٧ مدرسة وقسم، بها ٢٥٣١٠٠ تلميذ وتلميذة، نسبة الإناث من إجمالي التلاميذ ٥٠،٤%، ويبلغ عدد المعلمين ٢٠١٠٠ معلماً نسبة الإناث بينهم ٥٧،٢%، هذا بجانب عدد ٦٦٧ معهد زهرى يضم ١٣٤٠٠ تلميذ وتلميذة نسبة الإناث بينهم ٤١،٣%، ويعمل بها ٨٣٢ معلم نسبة الإناث بينهم ٤١،٣%. كما تضم عدد ٦ كليات تابعة لفرع جامعة المنصورة بدمياط تضم ٢٤٦ طالب وطالبة، نسبة الإناث بينهم ٤٨،٨%، بجانب ٣ معاهد غير جامعية.

ويوجد بالمحافظة بعض المعالم الأثرية والدينية من الحضارات الإسلامية، وبعض الكنائس التي ترجع إلى العصر الروماني والبيزنطي وفد إليها الزائرون من محافظات مصر ويقصدها السياح من مختلف بقاع العالم.

وبالتعاون مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء تم إنشاء وتطوير عدد ٤٦ مركزاً ووحدة معلومات على مستوى المحافظة والمراكز والمدن والمديريات النوعية والإدارات الرئيسية بالديوان العام والوحدات المحلية القروية، وذلك لدعم اتخاذ القرار للقيادات المحلية على جميع المستويات يعمل بها ٢٠٠ من أكفأ العاملين بالإدارة المحلية، وكذلك تم إنشاء ٥ مركز للتدريب على علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات قامت بتدريب ٩٣٥٨ مكرراً من الطلبة وشباب الخريجين والعاملين بالجهاز الإداري للمحافظة.

مبررات اختيار عينة البحث:

١- المرحلة الثانوية:

أ- اختيرت المرحلة الثانوية العامة لكونها من أكثر المراحل التعليمية تعرضاً للمتغيرات الإدارية والتنظيمية في السنوات الأخيرة فمن تطبيق لقانون قديم للتأنيف العامة، إلى قانون آخر ألباح أمام الطلبة عملية الاختيار بين عدد من المقررات ، إلى دخول الامتحان النهائي أكثر من مرة، إلى قانون آخر طبق أخيراً يلقي بنمط جديد في إدارة المدرسة الثانوية، إلى نقشي ظاهرة الدروس الخصوصية وما استتبع ذلك من عدم انضباط حضور وانتظام الطلبة إلى مدارسهم ومن بينهم البنات، كما أتيحت لهم فرصة تحصيل الدروس خارج هذه المدرسة، إلى عدم انضباط المعلمين والمعلمات وانتظامهم في العمل بمدارسهم سعيًا وراء هذه الدروس بكل هذه الأسباب مجتمعة هي ما جعلت الباحث يقع اختياره على هذه المرحلة لأهميتها من ناحية ولل مناخ الإداري السائد فيه، وما يشوبه من موقوفات تحول دون قيام مديرات هذه المدارس بدورهن القيادي.

ب- تقابل مرحلة التعليم الثانوي العلم مرحلة متميزة من مراحل النمو في الفرد وهي مرحلة المراهقة الوسطى والمتأخرة، وبحكم موقعها في السلم التعليمي تقع عليها تبعات أساسية وحيوية من حيث الوفاء بحاجات طلابها، ومتطلبات المجتمع من القوى البشرية.

ج- قد تكون هذه المرحلة بالنسبة لبعض الطلبة جسراً إلى الجامعات والمعاهد العليا ومصدراً لإفراز القيادات المستقبلية لمواجهة متطلبات المجتمع، وقد تكون مرحلة منتهية لفريق من الطلبة يندمجون في مجالات الحياة العملية، لعل هذا يلقي عبئاً كبيراً على العمليات الإدارية المختلفة للإسهام في تحقيق هذا الدور.

د- تم اختيار المدارس الثانوية بنات، لأن منصب مدير المدرسة فيها تشغله امرأة، بدرجة (مدير عام، ومدير إدارة، ومدير)، وناظر، ووكيل أول، ووكيل امرأة، وتستطيع التعامل، والتفاهم مع الطالبات بأسلوب تربوي مناسب، إضافة إلى استبعاد المعوقات التي قد تنتج عن الاختلاط بين الطلبة والطالبات في المدارس المختلطة، والتي غالباً نمط إدارتها ذكوري.

٢- محافظتا الذهنية ودمياط (كمتغير بيئي):

اعتبار محافظة الذهنية مجتمعا زراعياً، ومحافظة دمياط مجتمعا حرفياً، يكمل بمضهما بعضاً في كافة الميادين الزراعية والصناعية، كما أنهما موطن جامعة واحدة هي جامعة المنصورة وفرعها بدمياط بالإضافة إلى تيسير عملية تطبيق الدراسة الميدانية حيث إقامة الباحث وبالتالي محاولة التعرف عن المعوقات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية، بكلا المحافظتين والمقارنة بينهما.

٣- بالنسبة للقيادات المدرسية (مدير/ ناظر/ وكيل) كمتغير وظيفي:

أ- تؤكد معظم الدراسات والكتب والوثائق أن المسئول الأول عن إدارة جوانب العمل بالمدرسة هو المدير باعتباره هو المسئول المباشر والمسئول أمام الإدارة التعليمية عن تحقيق أهدافها.

ب- تكوين صورة حقيقية وواقعية وصائفة من وجهة نظر المديرات أنفسهن إضافة لوجهة نظر الناظر، والوكيل.

٤- أن مجتمع العمل المدرسي يتسع ليشمل القيادات المدرسية، والموجهين وأعضاء المجتمع المحلي، وأولياء الأمور والطلاب، ولم يغيب عن الباحث ضرورة تفاوت

الاستجابات بين هذه الفئات، وقد اقتصر البحث الحالي على القيادات المدرسية ممثلة في: مدير عام بالمدرسة، ومدير إدارة بالمدرسة، ومدير، وناسط، إضافة إلى وكيل أول ثانوي، ووكيل ثانوي.

خصائص ونوع عينة البحث:

لما كان من شروط العينة الجيدة أن تتمثل فيها جميع صفات عينة الأصل الذي اشتقت منه لذا اشتملت عينة البحث على جميع الإدارات التعليمية بكلا المحافظتين كما يلي:

أولاً: محافظة الدقهلية:

تشتمل المحافظة على الإدارات التعليمية التالية: إدارة شرق المنصورة - إدارة غرب للمنصورة - إدارة طلخا - إدارة بلقاس - إدارة شربين - إدارة دكرنس - إدارة بني عبيد - إدارة منية للنصر - إدارة ميت سماعيل - إدارة المنزلة - إدارة الجمالية - إدارة المطرية - إدارة المنبلاتين - إدارة تمي الأميد - إدارة أجا - إدارة ميت غمر.

وتحتوي المحافظة على (١٣٩) مدرسة ثانوية حكومية مقسمة إلى: عدد (٢٧) مدرسة بنات بنسبة ١٩,٤٠% وعدد (٢٤) مدرسة بنين بنسبة ١٧,٣% وعدد (٨٨) مدرسة مشتركة (بنين/بنات) بنسبة ٦٣,٣%.

وقد تم توزيع الاستبيانات على المدارس الثانوية بنات في الإدارات المختلفة، بواقع (٣٥٩) استبانة، ورد منها (٢٨٨) استبانة صالحة للتحليل والمعالجة الإحصائية بعد استبعاد الاستبيانات الفارغة وغير مكتملة الإجابة عن أسئلتها، ممثلة فيما يلي: (٧) استمارات لمديرة إدارة بالمدرسة، (١١) استمارة لمديرة المدرسة، (١٥) استمارة لناسط

المدرسة، (٣٢) لوكيل أول ثانوي، (٣٢٣) لوكيل ثانوي، وذلك بنسبة ٨٠،٢٢%، أنظر: ملحق رقم (١) جدول (١)

ثانيا: محافظة دمياط:

تشتمل المحافظة على الإدارات التعليمية التالية: مركز دمياط، ومركز فارسكور، ومركز الزرقا، ومركز كفر سعد.

وتحتوى المحافظة على عدد (٤٧) مدرسة ثانوية حكومية مقسمة إلى: عدد (٦) مدارس بنات بنسبة ١٢،٩٦%، وعدد (٧) مدارس بنين بنسبة ١٤،٩%، وعدد (٣٤) مدرسة مشتركة (بنين/بنات) بنسبة ٧٢،٣%.

وقد تم توزيع الاستبيانات على المدارس الثانوية بنات في الإدارات المختلفة، بواقع (٢٤٠) استبيان، ورد منها (١٩٥) استبيان صالحة للتحليل والمعالجة الإحصائية بعد استبعاد الاستبيانات الفارغة وغير مكتملة الإجابة عن أسئلتها، ممثلة فيما يلي: (٤) استمارات لمديرة إدارة بالمدرسة، (٧) استمارة لمديرة المدرسة، (٩) استمارة لناظر المدرسة، (١٨) لوكيل أول ثانوي، (١٥٧) لوكيل ثانوي، وذلك بنسبة ٨١،٢٥%، أنظر: ملحق رقم (١)، جدول رقم (٢).

أداة البحث:

تم استخدام الاستبيان كأداة للبحث، وتم إعدادها على النحو التالي: أنظر: ملحق رقم (٤).

أ- الإطلاع على البحوث والدراسات النظرية والميدانية في الميدان، ب- إعداد الإطار النظري للبحث الذي تناول آراء علماء الإدارة المختلفة في مجال القيادة التربوية، ومعوقات الدور القيادي. ج- الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث

لحصر آراء مديرات ونظار وكلاء المدارس الثانوية بنلت حول الموقوفات التي تواجه المديرات عند أدائهن لدورهن القيادي، ومن خلال الربط بين الدراسة الاستطلاعية والإطار النظري تم إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة خمسة محاور من بينها ثلاثة محاور تحتوي على ٥١ عبارة موزعة كالآتي:

المحور الأول: تناول الموقوفات الشخصية للدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية، وشمل عدد (١٧) سبعة عشر عبارة.

المحور الثاني: تناول الموقوفات التنظيمية للدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية، وشمل عدد (١٧) سبعة عشرة عبارة.

المحور الثالث: تناول الموقوفات التنظيمية للدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية، وشمل عدد (١٧) سبعة عشرة عبارة.

وقد تم إعداد المحاور الثلاثة في صورة عبارات، يتم الإجابة عنها بوضع علامة (/) أمام الخانة المناسبة وفقاً للتدرج ثلاثي المكون من: أوافق /إلى حد ما/ لا أوافق.

المحور الرابع: تناول كيفية التغلب على موقوفات الدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية. الذي تناول ثلاثة أسئلة مفتوحة حول كيفية التغلب على الموقوفات الشخصية، والتنظيمية، والاجتماعية.

المحور الخامس: تناول التوقعات من دور المرأة كقيادية في المدرسة؟

صدق الاستبانة

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) (ملحق رقم ٥) عشر محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مصر وسلطنة عمان، إضافة إلى ٣٢ مديرة مدرسة ووكيل أول ثانوي، ومدير إدارة تعليمية بالمدرسة في كل من محافظتي الدقهلية ودمياط، لتحكيم عبارات الاستبانة، ومعرفة مدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وبعد جمع آراء المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، ومن ثم عرضها مرة أخرى بعد إجراء التعديلات على اثنين من المحكمين للتأكد من صحة التعديلات، ووضعها في صورتها النهائية (ملحق رقم ٥).

ثبات الاستبانة

للحصول على ثبات الاستبانة طبق الباحث الاستبانة على ١٤ مديرة، ووكيل أول ووكيل ثانوي من خارج عينة البحث، بمحافظة الدقهلية ودمياط، ثم قام بحساب معامل الثبات باتباع طريقة التجزئة النصفية، وتم الحصول على معامل الارتباط بينهما باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS وكان معامل الثبات الناتج = ٠.٩١، وهو معامل ثبات عال من الوجهة الإحصائية مما يجعل الاستبانة المستخدمة صالحة للبحث الحالي.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الحزمة الإحصائية SPSS لحساب النسب المئوية، والأوزان النسبية وكذلك قيمة (χ^2) وهو اختبار حسن المطابقة بين أفراد كل من محافظتي الدقهلية

ونمياط، واستخراج مستوى الدلالة الإحصائية عند درجة حرية (٢) والتي تكون دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بقيمة تساوى ٣,٨١٥ فأكثر.

نتائج وتوصيات البحث:

أسفرت عملية تفريغ الاستبيانات موقوفات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات عن النتائج التالية، من حيث وزنها وترتيبها النسبي وقيمة X^2 ، ومستوى دلالتها الإحصائية في كل من محافظتي الدقهلية ونمياط، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

يوضح الوزن النسبي والترتيب النسبي، وقيمة X^2 ومستوى دلالتها الإحصائية لمعوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات في محافظتي الدقهية ودمياط.

م	نوع المعوقات	محافظه الدقهية				محافظه دمياط	
		الوزن النسبي	قيمة X^2	مستوى دلالة	الترتيب النسبي	الوزن النسبي	الترتيب النسبي
١	المعوقات الاجتماعية	٠,٦٥٢٤	٢٢٢٦	٠,٠٠١	الأول	٣٦٧,٢	٠,٤٦٩
٢	المعوقات التنظيمية	٠,٥٦٣١	١٦٨٦	٠,٠٠١	الثاني	١٧٩,٤١١	٠,٢٩٧
٣	المعوقات الشخصية	٠,٤٤٢٦	١٨٩٩	٠,٠٠١	الثالث	٢٦٩,٥	٠,٢٤٦٦

ويمكن تفصيل النتائج فيما يلي:

محافظه الدقهية:

جاءت المعوقات الاجتماعية في الترتيب الأول، حيث كان الوزن النسبي لها ٠,٦٥٢٤ وكانت القيمة $X^2 = ٢٢٢٦$ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ تلتها المعوقات التنظيمية في الترتيب الثاني بوزن نسبي ٠,٥٦٣١ وكانت قيمة $X^2 = ١٦٨٦$ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ وجاءت المعوقات الشخصية في الترتيب الثالث بوزن نسبي ٠,٤٤٢٦ وكانت قيمة $X^2 = ١٨٩٩$ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١

وفيما يلي تفصيل لهذه المعوقات التي تولجها الدور القيادي لمديرات المدارس

للتأهوية وفق ترتيبها النسبي.

أولاً: المواقف الاجتماعية

كما أثير سابقاً فقد جاءت المواقف الاجتماعية في الترتيب الأول إجمالاً بالنسبة لبقية المواقف، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نميتها المنوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي، أنظر ملحق رقم (٢)، جدول رقم (٤)

١- مواقف اجتماعية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

جاء ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المطبق في الترتيب الأول بين المواقف الاجتماعية، بنسبة ٩٢،٧%، ولكنها صعبة إقناع أولياء الأمور في تقديم التبرعات للمدرسة، بنسبة ٩١،٣%، مما أوضح أن هناك غياب لدور مؤسسات المجتمع المدني في دعم المدرسة مادياً ومعنوياً، بنسبة ٨٧،٨%، أو صعوبة إقبال أولياء الأمور على حضور الأنشطة التربوية بالمدرسة بنسبة ٨٦،٥%، وكذلك قلة اهتمام أولياء الأمور ببناتهم داخل وخارج المدرسة، وقلة قيام مجلس (الأبناء) بدوره المنوط به بنسبة ٧٨،٥% لكل منهما.

٢- مواقف اجتماعية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

يهتمش المجتمع الدور القيادي للمرأة في مجال الإدارة المدرسية بنسبة ٧٠،٥%، ولا توجد قابلية لدى المجتمع لفكرة تأخر المرأة عن موعد العمل الرسمي بنسبة ٦٥،٦%، مع قلة تشجيع المجتمع للمرأة القيادية على الابتكار والإبداع في العمل الإداري، بنسبة ٦٢،٥%، وتدخل بعض قيادات المجتمع المطبق في شئون العمل المدرسي بنسبة بذات النسبة ٦٢،٥%. وكذلك التعارض بين متطلبات العمل القيادي ومتطلبات العمل الأسري، بنسبة ٥٦%، ثم معارضة المجتمع لعمل المرأة في مناصب قيادية بنسبة

٥٤،٥%، وقلة اهتمام وسائل الإعلام بإبراز أهمية الدور القيادي للمرأة التي جاءت بذات النسبة وهي ٥٤،٥%.

٣- معوقات اجتماعية جاءت درجة حداثتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

- صعوبة إقناع بعض أفراد المجتمع بقيمة عمل المرأة. بنسبة ٤٨%، وقيام المسئولون بالتمييز في المعاملة بين الرجل والمرأة كقيادة بنسبة ٤٨% أيضاً، بجانب تخوف بعض الرجال من منافسة النساء لهم في المناصب القيادية بنسبة ٤٠%، واحتلت محاولات للحد من إتاحة الفرصة للمرأة في الوظائف القيادية الترتيب الأخير وهو السابع عشر بين المعوقات الاجتماعية بنسبة ٣٢%.

ثانياً: المعوقات التنظيمية:

جاءت هذه المعوقات التنظيمية في الترتيب الثاني لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي، انظر: ملحق رقم (٢)، جدول رقم (٥).

١- معوقات تنظيمية تراوحت درجة حداثتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

جاءت صعوبة في توثيق المعلومات بالأسلوب العلمي لتسهيل حفظها والرجوع إليها وقت الحاجة في الترتيب الأول، بنسبة ٨٧،٨%، يليها قلة الاعتمادات المالية المخصصة للمدرسة تقلل من قدرتها على إنجاز أهدافها بنسبة ٧٨،٥%.

٢- معوقات تنظيمية تراوحت درجة حداثتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء اهتمام المديرية بإلقاء التعليمات شفهيًا نظرًا لزيادة أعباء العمل كمعوق تنظيمي بنسبة ٧٣،٦%، مع صعوبة في استخدام المعايير العلمية الصحيحة عند توزيع المسؤوليات على الأفراد بنسبة ٧٠،٥%، صعوبة عند تحديد احتياجات المدرسة من الكوادر البشرية بنسبة ٦٨،٧٥% متساوية في نسبتها في الرأي بأن كثرة الزيارات الخارجية إلى المدرسة تتسبب في توتر العلاقة بينها وبين العاملين في المدرسة، هذا مع وجود تداخل في اختصاصات بعض العاملين يعرقل مسيرة عملها المدرسي بنسبة ٦٣،٥%، مع وجود غياب التكافؤ في فرص الترقى الوظيفي بين الرجل والمرأة بنسبة ٦١%، وهذا يتفق بالضرورة إلى صعوبة في تنظيم وتنفيذ اللقاءات المستمرة بالعاملين نظرًا لكثافة العمل الإداري بنسبة ٥٩،٤% مع وجود شعور بنموض دورها القيادي كفائدة لمؤسسة تربوية بنسبة ٥٧،٣%، وتأتي الصعوبة في الإشراف الفعلي على الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بنسبة ٥٤،٥%.

٢- موقوفات تنظيمية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

ترى مديرة المدرسة أن تعدد الاجتماعات المدرسية مضيق للوقت بنسبة ٤٨%، وأن كثرة المكالمات التليفونية تعطلها عن العمل المدرسي بنسبة ٤٤،٨%، أما الصعوبة في عملية المشاركة الفاعلة مع الرؤساء في اتخاذ القرار التربوي فقد جاءت بنسبة ٤٠%، وجاءت صعوبة كتابة الرسائل والتقارير الرسمية عند مخاطبة المسؤولين بنسبة ٣٨،٥%، كما أنها تجد صعوبة في توفير أدلة إرشادية للعاملين للقيام بالأعمال المنوطة بهم بنسبة ٢٤%، أما صعوبة الإشراف على إعداد الجداول الدراسية بالمدرسة فقد جاءت في نهاية الموقوفات التنظيمية بنسبة ١٩،٤%

ثالثاً: المعوقات الشخصية

جاءت هذه المعوقات الشخصية في الترتيب الثالث لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي، أنظر: ملحق رقم (٢) جدول رقم (٦)

١- معوقات شخصية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فلكثر وهي مرتبة كالآتي:

جاءت في مقدمة هذه المعوقات شعور مديرة المدرسة بالضيق عندما لا تحصل على ترقياتها المتوقعة في الوقت المناسب بنسبة ٩٢,٧% لأن درجة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة ليست بالمستوى المطلوب بنسبة ٨٩,٦%.

٢- معوقات شخصية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء شعور المديرية بقلّة السلطات الممنوحة لها في مجال عملها كمديرة مدرسة كمعوق شخصي بنسبة ٦٨%، وهذا يرتبط بشعورها بقلّة الرضا عن الفرص المتاحة لنموها المهني بنسبة ٥٦%، مع صعوبة تقبل النقد الموجه للمدرسة بموضوعة وصدر رجب بنص النسبة السابقة.

٣- معوقات شخصية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء شعور مديرة المدرسة بإهمال الجهات العليا لأرائها عند اتخاذ القرار التربوي، بنسبة ٤٨%، وتساوى معها في النسبة والترتيب كل من شعورها بفقدان الثقة تجاه نفسها نظراً لشيوع بعض المفاهيم الخاطئة حول ضعف قدرة المرأة على تحمل المسؤوليات، وانقضاءها لمهارات استخدام الكمبيوتر في إنجاز الأعمال الإدارية، يلي ذلك

أنها تتأثر كثيراً بالظروف العائلية والأسرية في عملها بنسبة ٤٣،٤%، وكذلك تجد صعوبة في التعاون بينها وبين المسؤولين على اعتبار أنها امرأة بنسبة ٤٠%، هذا بجانب المعاناة من النظرة السلبية للمجتمع تجاه عمل المرأة كقيادية بنسبة ٣٨،٥%، كما أنها تعتقد أن ضغط العمل المدرسي أدى إلى غياب الطموح لديها بنسبة ٣٢%، أما الصعوبة في تنظيم وقت العمل المدرسي الخاص بها، وكذلك افتقادها إلى القدرة الذاتية على جذب الآخرين حولها بنسبة ٢٤%، أما الصعوبة في الانتظام في العمل الرسمي نظراً لبعد المدرسة عن منزلها فجاءت نسبتها ١٢،٨%، وجاءت في نهاية ترتيب المواقف الشخصية الشعور بضيق قدرتها عند إدارة المواقف الصعبة في المدرسة بنسبة ٨%.

محافظة دمياط

جاءت المواقف الاجتماعية في المرتبة الأولى حيث كان الوزن النسبي لها ٠٠،٤٦٩، وكانت قيمة $X^2 = ٣٦٧،٣$ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠،٠٠١، تلتها في الترتيب المواقف الشخصية بوزن نسبي ٠٠،٣٤٦٦، وكانت قيمة $X^2 = ٢٦٩،٥$ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠،٠٠١، بينما احتلت المواقف التنظيمية المرتبة الثالثة حيث جاء الوزن النسبي لها = ٠٠،٢٩٧، وقيمة $X^2 = ١٧٩،٤١٤$ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠،٠٠١.

وفيما يلي تفصيل لهذه المواقف التي تولجها الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية وفق ترتيبها النسبي.

أولاً المواقف الاجتماعية:

كما أشير سابقاً فقد جاءت المواقف الاجتماعية في الترتيب الأول إجمالاً بالنسبة لبقية المواقف، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي: أنظر: ملحق رقم (٢) بجدول رقم (٧)

١- معوقات اجتماعية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

مثل غياب دور مؤسسات المجتمع المدني في دعم المدرسة ملابيا ومعنويا المعوق الاجتماعي الأول بنسبة ٩٠,٣%.

٢- معوقات اجتماعية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاءت صعوبة إقناع أولياء الأمور في تقديم التبرعات للمدرسة بنسبة ٧٢,٨%، تلتها مباشرة صعوبة إقبال أولياء الأمور على حضور الأنشطة التربوية بالمدرسة بنسبة ٧١,٣%، ثم قلة تشجيع المجتمع للمرأة القيادية على الابتكار والإبداع في العمل الإداري. بنسبة ٦٢,١%، دعم ذلك قلة قيام مجلس (الأماء) الآباء بدوره المنوط به بنسبة ٦١,٥% وتساوى معه في النسبة والترتيب قلة اهتمام أولياء الأمور ببنائهم داخل وخارج المدرسة؛ ثم ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بنسبة ٥٧%، وتكثف بعض قيادات المجتمع المحلي في شئون العمل المدرسي بنسبة ٥٣,٣%.

٣- معوقات اجتماعية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

يأتي للتعارض بين متطلبات العمل القيادي ومتطلبات العمل الأسري كمعوق اجتماعي بنسبة ٤٨,٧%، ويتفق معه وجود محاولات للحد من إتاحة الفرصة للمرأة في الوظائف القيادية بذات النسبة والترتيب مع قلة اهتمام وسائل الإعلام بإبراز أهمية الدور القيادي للمرأة بنسبة ٤٥,١%، ويتفق معه الرأي بتخوف بعض الرجال من منافسة النساء لهم في المناصب القيادية بنسبة ٣٦,٤% يليه في الترتيب تهميش المجتمع للدور القيادي للمرأة في مجال الإدارة المدرسية بنسبة ٢٨,٧% مع عدم وجود قابلية لدى المجتمع لفكرة تأخر المرأة عن موعد العمل الرسمي بنسبة ٢٨,٢%، وصعوبة إقناع بعض أفراد المجتمع بقيمة عمل المرأة بنسبة ١٥,٩%، ويأتي الرأي القائل بقيام المسئولون بالتمييز في

المعاملة بين الرجل والمرأة كقيادة أو معارضة المجتمع لعمل المرأة في مناصب قيادية في الترتيب الأخير للموقوفات الاجتماعية بنسبة ٨٠,٢%.

ثانية الموقوفات الشخصية:

جاءت هذه الموقوفات الشخصية في الترتيب الثاني لبقية الموقوفات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي: انظر: ملحق رقم (٢)، جدول رقم (٨).

١- موقوفات شخصية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

لا توجد موقوفات شخصية للدور القيادي لمدبرة المدرسة الثانوية بنات بمحافظة دمياط بنسبة تبدأ من ٧٥% فأكثر.

٢- موقوفات شخصية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء اعتقاد منيرة المدرسة بأن درجة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة ليست بالمستوى المطلوب في الترتيب الأول للموقوفات الشخصية بنسبة ٦١%، يلي ذلك الصعوبة في تقبل النقد الموجه للمدرسة بموضوعية وصدر رحب بنسبة ٥١,٨% ثم الشعور بقلّة الرضا عن الفرص المتاحة لنموها المهني بنسبة ٥٠,٣%.

٣- موقوفات شخصية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء شعور المدبرة بالضييق عندما لا تحصل على ترقية لها المتوقعة في الوقت المناسب بنسبة ٤٨,٢%، واثارتها تنقذ إلى مهارات استخدام الكمبيوتر في إنجاز الأعمال الإدارية، بنسبة ٤٤,٦% ثم شعورها بإهمال الجهات العليا لأرائها عند اتخاذ القرار

التربوي بنسبة ٤١% والشعور بضعف قدرتها عند إدارة المواقف الصعبة في المدرسة وأيضاً شعورها بقلّة السلطات الممنوحة لها في مجال عملها كمديرة مدرسة بذات النسبة وهي ٣٧,٤%، وبذات الترتيب، يليها أنها تتأثر كثيراً بالظروف العائلية والأسرية في عملها بنسبة ٣٥,٩% وكذلك الاعتقاد بأن ضغط العمل المدرسي أدى إلى غياب الطموح لديها بنسبة ٣٠,٣% والمعاناة من النظرة السلبية للمجتمع تجاه عمل المرأة كقيادية بنسبة ٢٨,٧%، وكذلك الشعور بفقدان الثقة تجاه نفسها نظراً لشيوع بعض المفاهيم الخاطئة حول ضعف قدرة المرأة على تحمل المسؤوليات بنسبة ٢٧,٢%، ثم الصعوبة في الانضمام في العمل الرسمي نظراً لبعد المدرسة عن منزلها بنسبة ٢٦,٢%، والشعور بتردد في اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وكذلك الصعوبة في التعاون بينها وبين المسؤولين على اعتبار أنها امرأة. بنسبة ١٥,٩%، ويأتي في الترتيب الأخير لهذه المعوقات للصعوبة في تنظيم وقت العمل المدرسي الخاص بها بنسبة ٨,٧%.

ثلاثة المعوقات التنظيمية

جاءت هذه المعوقات التنظيمية في الترتيب الثالث لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي: أنظر: ملحق رقم (٢) جدول رقم (٩)

١- معوقات تنظيمية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

لا توجد معوقات تنظيمية للدور التقليدي لمديرة المدرسة الثانوية بنت بمحافظة دمياط بنسبة تبدأ من ٧٥% فأكثر.

٢- معوقات تنظيمية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاءت قلة الاعتمادات المالية للمدرسة التي تقلل من قدرتها على إنجاز أهدافها في الترتيب الأول بنسبة ٦٥.٦%، تلتها الصعوبة في الإشراف الفعلي على الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بنسبة ٦٢%، والصعوبة في استخدام المعايير العلمية الصحيحة عند توزيع المسؤوليات على الأفراد بنسبة ٥٦.٤%، إضافة إلى الصعوبة في عملية للمشاركة الفاعلة مع الرؤساء في اتخاذ القرار التربوي بنسبة ٥٣.٣%، ثم الصعوبة في توثيق المعلومات بالأسلوب العلمي لتسهيل حفظها والرجوع إليها وقت الحاجة بنسبة ٥٢.٨%.

٣- مواقف تنظيمية جاءت درجة حثتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

تبدأ هذه المواقف بوجود تدخل في اختصاصات بعض العاملين يعرقل مسيرة العمل المدرسي للمديرة بنسبة ٣٦.٩%، كما أنها تواجه صعوبة عند تحديد احتياجات المدرسة من الكوادر البشرية بنسبة ٢٢.٢٦%، كما أن كثرة المكالمات التليفونية تعطلها عن العمل المدرسي بنسبة ٢٤.٦%، إضافة إلى كثرة الزيارات الخارجية إلى المدرسة تتسبب في تؤثر العلاقة بينها وبين العاملين في المدرسة وتواجه صعوبة في تنظيم وتنفيذ اللقاءات المستمرة بالعاملين نظرا لكثافة العمل الإداري وذلك بنسبة ٢٠.٥%، كما أن الاهتمام بإلقاء التعليمات شفها نظرا لزيادة أعباء العمل يعتبر أحد هذه المواقف بنسبة ٢٠%، وتجد للمديرة صعوبة في توفير حلقة إرشادية للعاملين للقيام بالأعمال المنوطة بهم بنسبة ١٦.٤%، وأنه يوجد غياب التكافؤ في فرص الترقى الوظيفي بين الرجل والمرأة بنسبة ١٥.٩%، كما ترى أن تعدد الاجتماعات المدرسية مضیعة للوقت بنسبة ١١.٨%، وتشعر بتموض دورها القيادي كقائدة لمؤسسة تربوية بتجد صعوبة في كتابة الرسائل والتقارير الرسمية عند مخاطبة المسؤولين بنسبة ٨.٢% لكل منهما، وتأتي صعوبة في الإشراف على إعداد الجداول الدراسية بالمدرسة في الترتيب الأخير بنسبة ٦.٢%.

التوصيات:

أولاً: توصيات جاءت من الإجابة عن أسئلة الاستبانة:

- الإجابة عن سؤال المحور الرابع: كيفية التغلب على معوقات الدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية بنات، وذلك وفق ما يلي:

١- يمكن التغلب على المعوقات الشخصية التي تواجه مديرة المدرسة الثانوية بنات كما يلي:

أ- تقديم مصلحة العمل فوق كل اعتبار.

ب- القناعة الشخصية والتضحية ونكران الذات.

ج- تركيزها على دورها الأساسي ومتطلبات هذا الدور.

٢- يمكن مواجهة المعوقات التنظيمية التي تواجه مديرة المدرسة الثانوية بنات كما يلي:

أ- التوفير الكامل للإمكانيات المادية والبشرية بالتعليم الثانوي.

ب- تمتع المديرة بالبحث عن كل جديد في الإدارة التربوية.

ج- المساعدة في استكمال الهيئات الإدارية التدريسية.

د- وضوح الصلاحيات وتحديد المسؤوليات والمحاسبة.

هـ- بناء العلاقات الإنسانية على أسس عملية وليس لاعتبارات شخصية.

و- وجود هيئة تدريسية للتقنيات لإصلاح الأعطال الخاصة بالحاسب الآلي وآلات التصوير.

ى- وجود معلمين للأنشطة المدرسية.

٣- يمكن مواجهة المعوقات الاجتماعية التي تواجه مديرة المدرسة الثانوية بنات كما يلي:

أ- إيمانها بقدراتها.

- ب- اعتبار المدرسة مركز إشعاع في البيئة والمجتمع.
- ج- المزيد من الانفتاح على المجتمع المحلي وفتح قنوات التواصل مع مؤسساته.
- د- تقديم خدمات تبادلية بين المدرسة والمجتمع.
- هـ- وجود عدد من الأخصائيين الاجتماعيين لدى المدرسة لمعالجة المصروفات الاجتماعية.
- الإجابة عن سؤال المحور الخامس: توقعات أفراد العينة من دور المرأة كقيادية في المدرسة، كما يلي:
- ١- أن تكون أكثر حرصاً على المشاركة بالرأي والخبرة والمشروعات التربوية التطويرية.
 - ٢- أن تكون لها إسهامات بارزة في الدراسات والبحوث التربوية.
 - ٣- أن تكون أقل مجاملة للعاملات معها في مجال العمل الرسمي.
 - ٤- تبصير المعلمات بدورهن في العمل المدرسي.
 - ٥- التعاون مع المجتمع المحلي في رفع الوعي بذور التعاون بين المجتمع والمدرسة.
 - ٦- رفع كفاءة المعلمات في مجال عملهن.
 - ٧- أن تكون قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة.
 - ٨- زيادة كفاءتها في قيادة المدرسة متى ما تمتعت بسمات شخصية ومعرفية.

ثانياً: توصيات البحث:

١- لكي تحقق المرأة المصرية النجاح في دورها القيادي كمديرة مدرسة، يجب توافر المقومات التالية لديها:

- (١) أن تكون إنسانة لبقة حيث ستكون على اتصال دائم أو لقاء مستمر مع رؤسائها أو المديرات الأكثر خبرة منها، ولذلك فهي المرشد الرئيسي في كثير من المواقف، ولا بد أن تجيد العلاقات العامة فنا مصقولاً بالعلم.
- (٢) أن تقدر قوة الصراع بين تحقيق التوافق وبين التمسك بالمبدأ.
- (٣) ألا تقول كل ما تعرف من أمور فور معرفتها لها، بمعنى أنه ليس كل ما يعرف يقال بل أن هناك أمور أو حقائق يجب حبسها ولو إلى حين.
- (٤) أن تكون هي نفسها أحد عوامل تطور ونمو المدرسة التي تعمل بها، وقد أثبتت التجارب دائماً أن دافعها الخاص يكون ناجحاً في تحقيق هذا الهدف.
- (٥) أن تنشر الوعي بين الأشخاص الذين تتعامل معهم وتشجع فيهم روح النقد البناء.
- (٦) أن تستشير مجلس إدارة المدرسة بقدر الإمكان ولكن هناك أمور ووسائل لا يمكن عرضها على الآخرين مثل هذه الأمور التي تتطلب سرية تامة علاوة على أنه لا يوجد شخص آخر في نفس الدرجة من المسؤولية والتجربة التي تكون عليها المديرية. كما إن صداقات المديرية يجب أن تكون معتلة، فهي لا يمكنها تجنب التعامل مع الآخرين ولكن عليها أن تكون حريصة ومتزنة. وعليها أن تتجنب الانحياز أو المحاباة سواء كان ظاهرياً أو حقيقياً. حيث أن من ذلك يكون الإحساس بالحرية.

(٧) أن توجه المديرية مجموعة من الأسئلة التي من الممكن أن تعد إجابتها خطأ أساسيا نحو التقدم لحل المشاكل حينما يكون هناك ضرورة للحكم الفردي والرأي الشخصي، وذلك مثل: ما هي أهداف التنظيم؟ ما هو الدور الذي يجب أن تؤديه بالنسبة للمجتمع؟ ما هو الرضا الذي يجب أن يحصل عليه العاملون في الإدارة من عملهم؟ ما هو العمل الرئيسي الذي أريد أن أكون قد أنجزته في حياتي؟ حيث إن التنظيم الذي يتم بالتعقيد عادة ما ينطوي على أسباب كثيرة للفشل.

(٨) أن تعرف أن الإدارة الديمقراطية تعتمد في نجاحها على أهداف عامة يتقاسمها الأفراد. فالمديرية الديمقراطية تكون في مركز التأثير التبادلي على مساعديها، فإذا كانت قد وضعت لنفسها معايير يمكن الاعتماد عليها في الحكم الشخصي فمن الممكن أن ترشدهم وتنظمهم عندما يخطئون، وعلى كل فإن حكمها سوف يعتمد إلى حد كبير وبصفة مستمرة على أن يكون لديها مجموعة من المعايير الموضوعية مقبلة والتي عن طريقها يمكنها الحكم على مدى كفاءتهم في أداء عمل معين، وسوف يتضح فيما بعد بناء على تلك المعايير مدى قدرتهم أو عدم قدرتهم على الأداء الجيد ويعرفون أن زملائهم أن عليهم تحقيق أداء أفضل أو ترك العمل أو الاستقالة. وذلك يعني أن المديرية هي قائد لمروعوسياها.

(٩) أن تدرك أن للنظام الصارم الذي يقصد به الطاعة الإجبارية للفرد الناجمة عن الخوف فقط يؤدي إلى نتائج سيئة مثل الكراهية، المقاومة والمعارضة. ومن ثم عليها أن تساعد على وجود بناء أخلاقي نفسي يؤدي إلى حدوث رغبة في التعاون وتطور في العمل.

(١٠) انطلاقاً من بروز الدور المجتمعي في تشكيل معوقات تولي المرأة للمناصب القيادية، فمن الضروري إيلاء أهمية كبيرة للتربية والتعليم، والتوجيه الإعلامي والفكري في المجتمع من أجل خلق اتجاهات مجتمعية متوافقة مع طموحات المرأة في العمل وحققها في تباين مراكز إدارية عليا. كذلك من الضروري زيادة الوعي وإزالة الفاصل بين المفاهيم الخاطئة والواقع في الأمور المتعلقة بإمكانيات المرأة وقدراتها وميولها والالتزام المهني لديها.

(١١) ضرورة تبني خطة وطنية تقوم على البرامج المدروسة ويكون لمؤسسات المجتمع المدني، وبخاصة تلك المهتمة بشؤون المرأة دور بارز فيها من أجل النهوض بواقع المرأة وتكثيف الصعوبات التي تواجه عدم انصافها مجتمعياً وتشريعياً ووظيفياً.

(١٢) التركيز على أهمية استمرارية الدور الذي تلعبه القيادات السياسية العليا في دعم حصول المرأة على حقوقها لما له من أثر على التغيير المجتمعي، حيث أن هذه القيادات تمثل قوة دافعة باتجاه تطوير المرأة وتحسين أوضاعها وظروفها وتعزيز مكانتها ودورها في المجتمع.

(١٣) ضرورة توفير أجواء عمل تتلاءم والدور الأسري للمرأة ومن ذلك مثلاً: توفير دور لحضانة الأطفال، تحديداً ساعات العمل لبعض المهن والوظائف، وغيرها من الظروف التي تساهم في جذب المرأة للعمل والبقاء فيه.

(١٤) زيادة الاهتمام بتدريب المرأة مع توجيه جزء من البرامج التدريبية نحو تنمية وتطوير المهارات الإدارية والقيادية للمرأة، ويمكن لوكالات التربية أن تلعب دوراً هاماً في إعداد وتنفيذ خطة تدريبية لتحقيق الهدف السابق.

(١٥) تعزيز دور المنظمات الاجتماعية التي تعني بشؤون المرأة وخاصة المجلس الأعلى لشؤون الأسرة لما لها من أهمية قصوى في زيادة الوعي لدى المرأة وتعريفها لدورها الأهم في دفع مسيرة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة.

٢- إن المهمة القيادية الأولى لمديرة المدرسة الثانوية بنات تتمثل في قدرتها على تخطي الدور القيادي التقليدي، وابتهاج نمط قيادي أكثر مرونة وتطوراً، وبما يضمن تغيير معتقدات وقيم وحاجات المرؤوسين، فالمديرة يجب عليها أن تنتهج منهاجاً إدارياً من شأنه تغيير الكثير من المفاهيم الإدارية السائدة وما من شك فإنها تحتاج قدراتها إلى تنمية وتطوير لتتج في تحمل مسؤولياتها المستقبلية، ومن أبرز المجالات التي تحتاج إلى تطوير مستقبلي تتمثل فيما يلي:

- (١) تدعيم قدرة المرأة على معاونة تابعيها لتحقيق النجاح والتميز.
- (٢) للعمل على تطوير أساليب ومناهج العمل الإداري بكل أبعاده ومتغيراته.
- (٣) العمل على التأكيد الإيجابي على الرضا الوظيفي والروح المعنوية بشكل عام.
- (٤) تنمية قدرات الفكر المنظمي والقيادي.

٣- العمل على تطوير وتصحيح المفاهيم الثقافية التقليدية للهيئات والمؤسسات والكوادر الإدارية نحو تفضيل عمالة الرجل على المرأة، وتبني مبدأ الكفاءة بجانب التأهيل التربوي عند التعيين والاختيار. كذلك لابد من العمل على تعديل صورة المرأة أمام نفسها، وتوعيتها بحقوقها ودورها الحقيقي في التنمية الشاملة، وإقناعها بقدرتها على الإطلاع بأية مسؤولية، عن طريق تسليط الضوء على التجارب الناجحة للقيادات

الإدارية النمائية الموجودة في المواقع المختلفة في العالم العربي، وإبراز نماذج نمائية شاركت في الأعمال، ووصلت إلى المناصب الإدارية العليا بناءً على الكفاءة والخبرة والتميز، وعرضها للمجتمع كنماذج متميزة ورائدة تؤكد كفاءة المرأة.

٤- عقد الندوات والمؤتمرات لمرض ومناقشة مشكلات المرأة على مستوى الجمهورية، واقتراح الحلول المناسبة لإزالة تلك المعوقات، وعرض التجارب الدولية للمشكلات التي واجهت المرأة العاملة، بعامة ومديرات المدارس بخاصة وكيف استطاعت التغلب عليها.

٥- إعداد البحوث والدراسات التي توجه نحو دراسة المعوقات والمشكلات التي تواجهها المرأة العاملة في مجال الإدارة بعامة والتربوية بخاصة والتي تعيقها في العمل وفي التقدم للوظائف الإدارية العليا، وكيفية التغلب عليها، وزيادة إنتاجيتها وأدائها بما يكسب المرأة مهارات تؤهلها لتبوء المناصب الإدارية العليا في وزارة التربية والتعليم، بما يتناسب مع طبيعة وخصوصية كل ثقافة، وإبراز النماذج الإيجابية للمرأة ودورها التاريخي والعربي الديني في القيادة على مر العصور.

٦- كثيراً ما تعاني المرأة في مجال عملها من التجمد الوظيفي بسبب تركيز جهودها في أحد مراحل حياتها الوظيفية للعناية بالأسرة، مما يتطلب من المرأة ضرورة تنمية قدراتها والالحاق بأحدث المستجدات في مجال عملها. ومن هنا وجبت ضرورة مشاركة المرأة في البرامج والدورات التدريبية بهدف رفع كفاءتها العلمية والمهنية للحاق بسلم الترقى في المناصب الإدارية العليا، وتمويض تلك الفترات التي اهتمت فيها عن عملها. ويقترح في مجال التدريب الآتي:

(١) للعمل على تبني سلسلة التدريب داخل مواقع العمل، وفي خلال ساعات العمل الرسمية، وتشجيع المؤسسات التعليمية على ذلك بهدف الوصول المباشر للمرأة في موقع عملها، وإزالة العلق المكاني والزمني الذي يمنع المرأة من المشاركة في الدورات التدريبية المختلفة، والتي غالباً ما يؤدي عدم حصولها على ذلك القدر من التدريب إلى ضعف فرصتها في الترقى.

(٢) أن تشمل برامج التدريب كافة المستويات الوظيفية (خاصة الإدارة المدرسية) لإعطاء للمديرات الكفاءة المطلوبة للترقي وتقلد المناصب الإدارية العليا.

(٣) مراعاة التوسع في البرامج التدريبية التي تمكن مديرات المدارس من تعلم التكنولوجيات الحديثة، مما يسهم في تسهيل مهام عملهن، ويعمل على تقليل الفترة الزمنية المتاحة لإنجاز الأعمال المنوطة بهن، مما يساعدن على أداء أدوارهن المتعددة بكفاءة واقتدار.

(٤) العمل على تقديم برامج تدريبية تعمل على الإعداد والتهيئة الذهنية والنفسية والوجدانية للمرأة لتولي قيادة المدارس الثانوية وذلك عن طريق الإدارة العامة للتدريب باستخدام الفيديو كونفرنس.

٧- تقديم جائزة لأفضل مديرة مدرسة ثانوية كقيادة تربوية، تمنح سنوياً وفق ترشيحات من المناطق التعليمية المختلفة، وذلك لإلقاء الضوء على الجهود النسائية في مجال الإدارة، ولتغيير الصورة الذهنية في المجتمع من ربط الإدارة والقيادة بالرجل فقط.

٨- تعزيز الوعي الاجتماعي بحقوق المرأة في تولي المناصب القيادية والإدارية العليا، وقدرتها على المساهمة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، وضرورة

التأكيد على أن يكون التعيين وفرص الترقى مبنية على ضوء قدرات ومؤهلات الأفراد وليس على أساس الجنس.

٩- استراتيجيات تفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي بالمدارس الثانوية:

على ضوء ما تقدم من استعراض لأهم المشكلات والصعوبات التي تواجه المرأة القيادية بعامة ومديرات المدارس الثانوية بخاصة، لا بد من تفعيل دورها في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي باعتباره ضرورة مجتمعية وجزءاً لا يتجزأ من الاستراتيجية الشاملة لتنمية المرأة والنهوض بها وهذا يتطلب بالأساس استثمار وتحفيز جهود مختلف الهيئات والمؤسسات المعنية بالمرأة بما في ذلك مؤسسات الدولة المختلفة والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام ومراكز البحوث العلمية من جهة ووضع الاستراتيجيات الخاصة بتفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي وتكثيف العقبات التي تواجهها وتحديد السبل والطرق الكفيلة بالنهوض بمستوى أدائها وتقديمها في تبوؤ المناصب الإدارية والقيادية وتطوير مهاراتها وتنميتها وصلتها بما يساعد على النجاح والتقدم، وبذلك فإن الباحث يقترح تبني الاستراتيجيات التالية:

أ- استراتيجية تنمية المهارات القيادية لدى مديرة المدرسة

ويتركز هدف هذه الاستراتيجية في كيفية تنمية وصل المهارات لدى مديرة لتستطيع القيام بواجباتها القيادية بكفاءة وفاعلية عالية نحر تحقيق الأهداف وبمساعدها على تبوؤ المواقع القيادية والتقدم فيها ويتم ذلك من خلال:

(١) تنمية قدرات مديرة المدرسة على وضع خطة عمل وتحديد الأهداف الاستراتيجية وتوجيه المرؤوسين في كيفية تحقيق هذه الأهداف.

- (٢) امتلاك الرؤيا المستقبلية ورسم الاستراتيجية.
- (٣) زيادة قدرتها على المشاركة في صنع القرار والقيادة.
- (٤) اتخاذ التدابير اللازمة بوصولها على قدم المساواة إلى هياكل السلطة وعمليات اتخاذ القرارات والمشاركة الكاملة فيها.
- (٥) تنمية القدرة على الإبداع والابتكار وتطوير العمل.
- (٦) تنمية التفكير التحليلي والعلمي لديها.
- (٧) تنمية قدراتها في مجال إدارة التغيير وإعادة هندسة نظام العمل حسب متطلبات العمل وتحديات البيئة المحيطة.

ب- استراتيجية تنمية المهارات الإدارية لدى مديرة المدرسة:

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى كيفية تطوير ممارسة المرأة - كمديرة للمدرسة- للوظائف الإدارية وخلق أجواء عمل مريحة للرؤساء والمروسين الذين يعملون معها وتوجيه العمل وقيادة الفريق نحو التنفيذ وتحقيق النتائج والأهداف المرغوب بها وهذا مما يزيد من كفاءة المقدرة القيادية لديها كامرأة، وذلك من خلال:

- (١) القدرة على تحليل المشكلات وإيجاد البدائل والمفاضلة بينها واختيار الأفضل.
- (٢) تعزيز فاعلية الفريق، المعنوية والإنتاجية والتأكيد على التعاون ووضع الأهداف المتوازنة.
- (٣) المقدرة على وضع خطط وبرامج فعالة لتحفيز وتكريب المروسين وبما ينهض بمستواهم الثقافي والفكري، ويزيد مهاراتهم بالشكل الذي ينعق دورهم في تحقيق أهداف المنظمة والمشاركة الفعالة في صياغة هذه الأهداف.

- (٤) تنمية فن المفاوضات للوصول إلى حلول ترضي الأطراف المتفاوضة معها .
- (٥) القدرة على توظيف نظم المعلومات الإدارية في ممارسة الوظائف الإدارية والأنشطة ودعم اتخاذ القرارات للتربوية.
- (٦) تطوير أساليب تنظيم الأعمال كتوزيع الأدوار بطريقة تقلل من الضغوط وتشمل على تقليل الحياء الوظيفي، تقليل الغموض في المسؤوليات، والإثراء الوظيفي أي زيادة فرص التنوع الوظيفي.
- (٧) القدرة على الموازنة في استخدام مبدأ الثواب والعقاب في التعامل مع المرؤوسين وبشكل مناسب.

ج- استراتيجية تنمية المهارات الشخصية لمديرة المدرسة

تهدف هذه الاستراتيجية إلى صقل وتنمية السمات والخصائص القيادية لدى المرأة كمديرة مدرسة ثانوية وقدراتها الشخصية وتعزيز ثقافتها بنفسها، لتكون عصباً فعالاً ومؤثراً في مرفوسيتها، في تنفيذ الأعمال والواجبات المناطة بهم نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، وذلك من خلال:

- (١) التركيز على قيم وأخلاقيات العمل.
- (٢) مهارات فهم الذات بحيث تكون المرأة القيادية محور اتصال، وموزعة للمعلومات على جميع الجهات.
- (٣) القدرة على إقامة العلاقات الإنسانية والاهتمام بالملوك الإنساني العاملين.
- (٤) تطوير وتحديث برامج وأساليب الإعداد النفسي لشغل الوظائف القيادية للمرأة.

(٥) الاحتذاء بمديرات المدارس اللواتي حققن مراكز إدارية عليا نموذجاً بصفائهن وخصائصهن.

(٦) تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية الشخصية القوية للقدرة على مواجهة المواقف المختلفة في العمل.

(٧) تنمية وتطوير الثقافات المختلفة والخبرات الوظيفية واكتساب المهارات المتنوعة في مجال ممارسة العمل.

د- استراتيجية إنشاء مركز تدريبي للقيادات النسائية

تهدف هذه الاستراتيجية على ضرورة إنشاء تدريبي، يتولى مهام تهيئة القيادات النسائية وبخاصة القيادات المدرسية في مختلف المجالات والتخصصات وتوفير الفرص الوظيفية الملائمة لقدرتهن ومساعدتهن على تبوؤ المواقع القيادية، وذلك من خلال:

(١) وضع برامج تدريبية واستخدام الأساليب الحديثة في التدريب لإكساب مديرة المدرسة للمهارة الفنية اللازمة وإكسابها القدرات القيادية وإطلاعها على أحدث ما توصلت إليه الدول المتقدمة في علم الإدارة وممارسة العمل الإداري.

(٢) يوفر المركز قاعدة معلوماتية بالبيانات الأساسية الخاصة بعمل المرأة، بما يمكن قياس مدى التقدم في تنفيذ السياسات الموضوعية للنهوض بالمرأة والعمل على تحديث المعلومات والإحصاءات وتطويرها بشكل دوري ودائم.

(٣) القيام بإجراء دراسات مسحية سنوية لمديرات المدارس بعامة والثانوية بنات بخاصة في مختلف المديريات التعليمية ونسبة احتلال المرأة لتلك المواقع لتبيان مدى التطور في تبوؤ المرأة للمواقع الإدارية والقيادية في الجمهورية.

(٤) تنمية المهارات القيادية لمديرات المدارس الثانوية في كيفية استخدام التكنولوجيات المتقدمة واستخدام الطرق العلمية في اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط.

(٥) يقوم المركز بالأبحاث والدراسات العلمية المتعمقة في مجال ممارسة المرأة للعمل الإداري والقيادي وتشخيص المعوقات التي تواجهها في إدارة وقيادة المدارس الثانوية، ووضع الحلول المناسبة لها.

(٦) العمل على صياغة الثقافة التنظيمية للمرأة كمديرة مدرسة ثانوية للبنات من خلال تبني سياسات إدارية موجهة قادرة على بلورة وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة، وثقافة الإبداع والابتكار، وثقافة التميز في الأداء المنظمي، ويعتمد تحقيق هذه الآلية على صياغة سياسات إدارية تتبنى الموضوعية والدقة في تقويم الأداء الفردي والجماعي، وتقويم الأداء المؤسسي.

هـ- الاستراتيجية الاجتماعية

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعزيز مكانة المرأة في الأسرة والمجتمع، وتطوير المفاهيم الاجتماعية لتعزيز دور المرأة كمديرة لمدرسة ثانوية للبنات في التنمية الاجتماعية، والتركيز على أهمية التنشئة والبناء الاجتماعي الذي يوفر التكافؤ في الفرص المتاحة أمام المرأة والرجل ويقلل من إشكالية التمييز في المجالات المختلفة في الحياة، وبذلك من خلال:

(١) استثمار وسائل الإعلام والتنشئة المختلفة في غرس القيم والمفاهيم الإيجابية نحو تنشئة المرأة ودورها في الحياة الاجتماعية والعملية وتعريف الرجل والمرأة بحقوقهم وواجباتهم وأدوارهم في الحياة وفي المشاركة في اتخاذ القرارات.

(٢) تشجيع تقديم صورة متوازنة وغير نمطية للمرأة بعاملة ومديرة المدرسة الثانوية بخاصة في وسائل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال وتحسين فرصها للتعبير عن آرائها ومقدراتها.

(٣) تركيز العملية التربوية على ما يعزز الثقة بالنفس لدى النساء بخاصة وبناء شخصيتن العلمية وتأكيد الذات وتعزيز الطموح لديهن وتعليمهن كيفية مواجهة المواقف باستخدام الأساليب العلمية الموضوعية.

(٤) للتأكيد على أهمية توفير الفرص المتكافئة للمرأة مع الرجل في حالة توفر المؤهلات المطلوبة والخبرة والكفاءة لأخذ المواقع الإدارية والقيادية وعدم التمييز في الاختيار لصالح الرجل وإنما اعتماد الأسس الموضوعية العلمية في الاختيار.

(٥) العمل على تحقيق التوازن ما بين عمل مديرة المدرسة الإداري والقيادي ومتطلبات الأسرة، ما بين أعباء الوظيفة والأعباء الأسرية والحياة الاجتماعية والاهتمام بتوفير الأجواء والمستلزمات الضرورية التي تخفف عن كاهلها الأعباء المنزلية والتفرغ لعملها وتكفهم للرجل لعملها ومساعدتها في تقليل تلك الأعباء، وتعزيز الموازنة بين مسؤوليات العمل والأسرة للنساء والرجال.

هوامش البحث:

- ١- أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠١ ص من ١٢٣-١٢٤
- ٢- عبد الفتاح أحمد حجاج: نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوي، دراسات تربوية، ١٩٩٠، (٢٤)، ١٥-٢١.
- ٣- أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨ ص من ٤١٠-٤٥٨
- ٤- أحمد نظيف: بيان الحكومة، مجلس الشعب، البرنامج الخامس: تطوير التعليم والبحث العلمي، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، ٢٠٠٤ ديسمبر، ٢٠٠٤.
- ٥- عبد الفتاح أحمد حجاج: مرجع سابق، ص من ١٥-٢١.
- ٦- جمهورية مصر العربية: بيانات عن جملة المحافظات، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، ٢٠٠٤.
- ٧- أحمد إبراهيم أحمد: مرجع سابق، ص ١٢٣.
- ٨- عبد القادر رمزي: في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ط٢، عمان ١٩٩٧، ص ١١٩.
- ٩- أحمد نظيف: مرجع سابق.

١٠- حسن احمد عيسى، وآخرون: تقرير عن حالة التعليم بمصر في عامين (١٩٩٤-١٩٩٥، ١٩٩٥-١٩٩٦)، للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٩٥.

١١- وزارة التربية والتعليم: نشرة صادرة من مكتب الوزير، القاهرة، ١٩٩٧.

١٢- أحمد إسماعيل حجي: مرجع سابق

١٣- محمد فتحي: ٧٦٦ مصطلح إداري، القاهرة: دار للتوزيع والنشر الإسلامية، ٢٠٠٣ ص ١٥٨.

١٤- أحمد زكي بنوي: معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط ١، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٩٤.

١٥- كمال محمد علي: معجم مصطلحات للتعليم والإدارة، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٤، ص ١٣٦.

16- Dejnozka, E.L: Educational Administration Glossary, United States of America: Greenwood Press, 1983.p.94.

١٧- بشير عباس للعلاق: معجم مصطلحات العلوم الإدارية الموحد، ط ١، الدار العربية للموسوعات، ١٩٨٣، ص ٤٩٧.

١٨- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٧، ص ٢٢٣.

١٩- عبد الرحمن بن أحمد صلتح: مقاييس فعالية أداء مدير المدرسة لأنواره المتوقعة-حولية كلية التربية، ع ١٢، الكويت ١٩٩٥ ص ٢٧٩-٣٣٠.

٢٠- نائف عودة البنيوي: أثر عمل المرأة المتعلمة على المشاركة في الانتخابات

للبرلمانية، القاهرة، شؤون اجتماعية، م١٥، ع٥٧، ١٩٩٨ من ص١٢٨-١٤١.

٢١- تغريد حسن باداود: دور المنظمة العربية للتنمية الإدارية في تفعيل دور المرأة

الإداري والقيادي في المجتمع العربي، ندوة المرأة في الإدارة في منطقة الخليج

العربي، الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢م، ص١(١٨)،

القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٢.

22- Din, N.." Women in Educational Administration in Malaysia, unpublished Master Theses. International Islamic University, Malaysia. 1998. pp. 221-223.

23- Spicer, Yvonne Michelle: 'Our experience says we know something: We are still here'. An autoethnographic study of African American Women principals in Massachusetts K-12 public schools, University of Massachusetts Boston 2004, p.112.

24- Eby, Beverly J: Effective women principals: Transformational leadership in urban settings, University of Cincinnati, 2004, p.401.

٢٥- علي الطارق: خصائص الشخصية القيادية في المرأة اليمنية، مجلة كلية الآداب،

جامعة صنعاء، ع ٢٥، ٢٠٠٢ من ص (١-٣١).

٢٦- أنعام عبد اللطيف الشهابي: السبل والطرق الكفيلة بتفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي، ندوة دور المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، ص ٢-١٧، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٢.

٢٧- سمير حسنين بركات؛ حسني عبد الملك محمود: العلاقة بين الفكر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس التعليم العام وأثر هذه العلاقة على الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي للمعلمين، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠١، مجلد ٩، العدد ٢٢، ص ٢٣.

28- Ellyn, G.J (2000).The Impact Of Principal Leadership Behaviors On Collegiality For School Improvement A Case Study, 2000, DAI-A61/9959247.

٢٩- أحمد إبراهيم أحمد: السلوك القيادي لنظير مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية، القاهرة ١٩٩٨.

30- Hudson, J.; Rea, D: Teachers' Perceptions of Women in the Principal ship: A current. Perspective, 1996. 22p. Paper presented at the Annual Women in Educational Leadership Conference (10th, Lincoln, NE, September 29-30, 1996, ERIC Document Reproduction Service NO.ED 403225.

31- Irby, B. J.; Brown, G.(1994). Establishing Partnerships among Women Executives in Rural School Districts. 6p.

In: Montgomery, Diane, Ed. Rural Partnerships: Working Together. Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES) (14th, Austin, Texas, March 23-26, 1994); See RC 019557, ERIC Document Reproduction Service NO.ED 369628.

٣٢- خالد العمري: السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك (مصلحة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ١٩٩٢، ٨، ع٣، ص ١٧-١٨.

٣٣- محمد شهاب حبيب اللواتي: المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٢.

٣٤- طه الحاج إلياس: القيادة التربوية، عمان- الأردن: المركز الإقليمي لتدريب القواديات للتربوية في البلاد العربية، ١٩٨٥، ص ٣١.

٣٥- مصطفى محمد سعيد عالم: القيادة الإدارية الفعالة ودورها في التغيير الإيجابي للمنظمات، الملتقى الإداري الثالث: إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري (نحو إدارة متغيرة فاعلة)، المملكة العربية السعودية / جدة خلال الفترة: ١٩- ٢٠ / ٢ / ١٤٢٦هـ الموافق - ٢٩ - ٣٠ / ٣ / ٢٠٠٥م

- 36- Anthony H. Normore: Ethics an Values In Educational Administration, Florida International University Miami, Florida, Winter 2004 Volume 2, Number 2.p.234.

٣٧- محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣ ص ١٢٥.

- أحمد حسين نهارميس "الكفايات القيادية لمدير المدرسة الثانوية كما يتصورها القادة للتربويون ومديرو المدارس الثانوية في محافظة المفرق"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اريد الأردن، ١٩٩٦.

- Chen, Lien-Tung: Exploring the relationship among transformational and Transactional leadership behavior, job satisfaction organizational commitment, and turnover on the IT Department of Research and Development in the Shanghai, Nova Southeastern University, China, 2005.,

٣٨- جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي-أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١، ص ٨٩.

- 39- Flamer, Adelaide Sue Davis: The relationship between personal characteristics of principals and their perception of school leadership autonomy, Morgan University, 2005, p.32.

- 40- Chen, Lien-Tung: Exploring the relationship among transformational and Transactional leadership behavior, job satisfaction organizational commitment, and turnover on the IT Department of Research and Development in the Shanghai ,Nova, Southeastern University,China,2005,pp.112-115.n.

٤١- عبد الفتاح الخواجا: تطوير الإدارة المدرسية، دار الثقافة، عمان. ٢٠٠٤، ص٤٣.

٤٢- لمزيد من التفاصيل أنظر: أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص ٨٩-٩٢.

- Anderson, Kelly Preston: A correlational analysis of servant leadership and job satisfaction in a religious educational organization, University of Phoenix, 2005, pp. 98-99.
- Bell, Margie Shepard: The relationships among selected demographic variables school settings, attendance in leadership academies, and the self-perceptions of secondary school principals, Louisiana Tech University, 2005, p.55.

- Broneck, Katherine Louise: Distributed work environment: Task structure and leadership roles in group outcomes, The University of Arizona, 2005, p.63.

٤٣- ماهر محمد صالح حسن: القيادة: أساليب ونظريات ومفاهيم، ط١، الأردن: دار الكندي ٢٠٠٤ ص ٢٠١.

٤٤- أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، دار للفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣ ص ٩٨-١٠٨.

٤٥- كمال نور الله: مهارات القائد الإداري، ط١، دار طلائع للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٩٢، ص ١١٣-١١٤.

- إبراهيم عصمت مطاوع: الإدارة التربوية في الوطن العربي، أوراق عربية عالمية، دار للنهضة المصرية، القاهرة ٢٠٠٣، ص ٢١١.

٤٦- محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص ١٥٠-١٥١.

٤٧- أحمد حسين نهار مياص: مرجع سابق ص ٥٤

٤٨- طارق عبد الحميد البكري: الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. طب. الأولى ٢٠٠١م-١٤٢١هـ دار الفكر للطباعة والنشر - عمان ص ١٠٧-١٠٨.

٤٩- لمزيد من التفاصيل أنظر: فهد إبراهيم الحبيب: مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية، دراسات تربوية، (٥٦)، ١٩٩٣، ٢٣٧-٢٦٧.

50- Flamer, Adelaide Sue Davis: The relationship between personal characteristics of principals and their perception of school leadership autonomy, Morgan University, 2005, p.32

- Frittz, Harold Lynn: Transformational, transactional, and laissez-faire- leadership: An examination of the Bass (1985) theory in the university classroom environment. Capella University, 2005, p.38.

- أمل عثمان كحيل: القيادة المدرسية وعلاقتها بالانتمية المهنية للمعلمين- دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤، ص ص ٤٧-٤٩.

51- Portten, Bradley S: Complexity and Capacity: A Survey of principal role change in Washington state 1998, in (ERIC) no. ED 414 624.

٥٢- إبراهيم الزهيري: أبعاد الإشراف التربوي لدى مدير المدرسة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، المجلة العلمية لكلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة- العدد التاسع والثلاثون - يناير ٢٠٠٣م، ص ص ٣٧-٤٠.

٥٣- ابتهاج أحمد علي: المرأة وأتماط القيادة الإدارية، المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة- القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي، دمشق، ١٦-١٣ أكتوبر ٢٠٠٣، ص ص ٣٤٢-٣٦٧.

٥٤- حسين بدر السادة: دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين، رسالة الخليج العربي، م ١٨، ع ٦٥، ١٩٩٧، ص (٢٨-٣١).

٥٥- محمود عبد القادر علي قراقزة: مرجع سابق، ص ص ٣٦-٣٧.

٥٦- لمزيد من التفاصيل أنظر: يعقوب حسين نشوان: الإدارة والإشراف التربوي، ط٣، القاهرة: دار الفرقان، ١٩٩٢، ص ٢٠٥.

٥٧- عبد الغني النوري: اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية، الدوحة، قطر: دار الثقافة، ١٩٩١.

Germany, Chalita D: African American women in educational leadership: An-Examination of their characteristics, attitudes leadership styles, self-images, and perceptions, Capella University, 2005, p.17.,

٥٨- أحمد إبراهيم أحمد: المرجع السابق، ٢٠٠٣، ص ٢٦

- شاكور محمد فتحي وآخرون: الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٩٨.

High, Julie Ann Jackson: The importance of ethical principles for educational-Leadership, Fielding Graduate Institute, 2005, p.36.

٥٩- وجيهة صادق البحرانة: دور المنظمات العامة والفسوية في تفعيل دور المرأة

وتعزيزه في ممارسة الإدارة والقيادة"، ندوة المرأة في الإدارة في منطقة الخليج

العربي، الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية

الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢ ص ص ٢-٢٢.

٦٠- عادل محمد زايد: تقييم دور القوي البيئية في فتح مجالات العمل أمام المرأة

الخليجية"، ندوة المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحة، دولة قطر،

١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢ المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢، ص

ص ١-٢٦.

٦١- عائشة بنت الشيخ محمد الخزرجي: التوجهات المستقبلية لدخول المرأة في

مجالات العمل، ندوة دور المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، للدوحة،

دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة،

٢٠٠٢ ص ص ١-١٧.

أنظر:

- Park, Hyun Soo: Change process of leadership in the Korean church Trinity Evangelical Divinity School, 2005, p.65.

٦٢- ربيعة حسن أحمد: المشكلات الاقتصادية المترتبة عن عدم تشغيل المرأة

الخليجية وعدم ممارستها لدورها الفاعل في العمليات الإدارية، ندوة دور المرأة

في الإدارة في منطقة الخليج العربي الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر

٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢ ص ص ١-١٥

٦٣- سميرة حروفش وأخريات: تحديد الاحتياجات التدريبية للقوى العاملة النسائية السعودية في الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض، السعودية: معهد الإدارة العامة، الفرع النسوي، ١٩٩٢ ص ٢٢٧.

- أنعام عبد اللطيف الشهابي: السبل والطرق الكفيلة بتفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي، ندوة دور المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ٨-١١

- عادل الرشيد؛ جمال أبو دولة: العوامل المؤثرة في اتجاهات المرأة نحو معوقات تقدمها وظيفيا واستراتيجيات تمكينها في منظمات الأعمال الأردنية، دراسات العلوم الإدارية، م ٢٩، ج ١، ٢٠٠٢، ص ص ٤٨-٧٢.

- عبد الرحمن توفيق: المناهج التدريبية المتكاملة - المرأة المديرة، ط ٣، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٣ ص ١١.

64- Cubillo, L.& Brown,M: Women into educational leadership and management: international differences?, Journal of Educational Administration, Vol. 41., University of Manchester,UK,2003. pp. 278-291.

See:

- Pacis, Dina Castillo: Asian American females in educational leadership in K—12public school, University of San Diego and San Diego State University, 2005, p.27.
- 65- Cubillo, L. & Brown, M.: Women into educational leadership and management: international differences?, Journal of Educational Administration, Vol. 41, pp. University of Manchester, UK 2003.p.p.278-291.
- Pacis, Dina Castillo: Asian American females in educational leadership in K—12public school, University of San Diego and San Diego State University, 2005, p.27.
- 66- Echiejile, I.: We need good managers, not gender stereotypes. People Management, Nov 30, 1995 v1 n24 p19 (1).

-عادل محمد زايد: مرجع سابق، ص ص ١-٢٦.

- 67- Bajdo, L.M. & Dickson, M. W: Perceptions of organizational culture and advancement in organizations: A cross-cultural examination. Sex Roles: A Journal of Research, Sept 2001 p399(16).

See:

- Hoo-Ballade, Margaret: Principal leadership and effective schooling for ESL -Students, The George Washington University, 2005, p-p.26-31.

٦٨- عادل محمد زايد مرجع سابق.

٦٩- هبة أحمد نصار: دور المرأة في المناصب الإدارية في بعض أقطار المجتمع العربي، ودور الدول والحكومات في تفعيله، ندوة المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢ ص ١-٢٦.

- 70- Bajdo, L.M. & Dickson, M. W.: Perceptions of organizational culture and advancement in organizations: A cross-cultural examination. Sex Roles: A Journal of Research, Sept 2001 p399(16).

٧١- سيف بن سعيد بن ماجد المعمرى: المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية ومساعدوهم في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مسقط، ١٩٩٨.

٧٢- محمد شهاب حبيب اللواتي: المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٢.

٧٣- ديوبولد فان دالين (ترجمة: محمد نبيل نوفل، وآخرون): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ص ٣١٢-٣١٣.

٧٤- جمهورية مصر العربية: وصف محافظة الدقهلية بالمعلومات، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء ٢٠٠٥.

- محافظة الدقهلية: الدقهلية، صفحات من السياحة والحضارة، مديرية للتربية والتعليم بالدقهلية، شركة الدقهلية للطباعة والنشر، ٧ مايو ١٩٩٤.

٧٥- جمهورية مصر العربية: وصف محافظة دمياط بالمعلومات، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء ٢٠٠٥.

- محافظة دمياط: دليل دمياط السياحي، الهيئة الإقليمية للتنشيط السياحي، مطبعة للطباعة والنشر بدمياط، ٢٠٠٥.



**تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات
كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات
المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين
بـدولة الكويت**

د. منى أسعد يوسف* - د. شاقى فهد المحبوب**

المقدمة:

لا شك أن للمعلم دوراً هاماً في تنشئة طلابه وتشكيل أساليب تفكيرهم، وتحديد مستوى قدراتهم، وقيمتهم، واتجاهاتهم، وبناء شخصياتهم بجوانبها المختلفة، ويتدخل إلى حد كبير في تشكيل مستقبلهم، ولا مبالغة في أن يطلق على المعلم بأنه صانع الأجيال، وإن أي برنامج للإصلاح في أي مجال لا يجب أن يتجاهل قضية تربية المعلم، فهو من يضع البذور الأولى في صياغة مستقبل المجتمع وتأكيد هويته.

وتعد كليات إعداد المعلم البيئة التي يتم فيها تشكيل الطلاب المعلمين وفق معايير تكفل للمدرسة تحقيق رسالتها المنشودة في بناء الإنسان الفاعل والقادر على إحداث التنمية في مجتمعه. ومن ثم فإن على كليات إعداد المعلم مساعدة الطلاب المعلمين على الأداء المهني المناسب وتطوير هذا الأداء بما يتلاءم مع ما تفرزه المتغيرات في مختلف مجالات الحياة.

ونتيجة لما يعتري المجتمع من متغيرات فإن المتطلبات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس ينبغي أن تتغير وتتطور، مما يتطلب إعادة النظر في كل من البرامج والمخرجات بين الحين والآخر، بهدف تمكين المعلمين من إتقان المهارات والكفاءات التي

* أستاذ مساعد - قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة حلوان.
** أستاذ مشارك - قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الأساسية، دولة الكويت.

أصبح استخدامها ضروريا قبل انخراطهم في المهنة. ومن ثم تزداد الحاجة إلى مراجعة وتقييم نظم وبرامج إعداد المعلم بهدف الوصول إلى معايير تتواءم مع المتغيرات والمستجدات، وبما يضمن تأهيلا وتدريباً متطوراً يتناسب مع حجم وطبيعة التحولات في أدواره، فلم يعد يقتصر إعداده على مجرد التدريس والتلقين، بل تجاوز ذلك إلى تنمية التفكير، والتأكيد على عدد من المهارات الرئيسية، مثل القدرة على التكيف والمرونة والتعامل مع التغيير السريع بما يرافقه من غموض (إبراهيم وآخرون، ١٩٨٩: ٣٢٢).

وقد بذلت العديد من المحاولات لتطوير برامج إعداد المعلم، خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي، ومن أهمها التعليم المصغر، وتحليل التفاعل والأداء، والكفاءات، وغيرها، إذ أوضحت بعض النتائج أن التدريب على استخدام مهارات التفاعل اللفظي أدى إلى تحسين تفاعل المتعلمين، وأصبحوا أكثر تقبلاً لأفكار زملائهم وأقل نقداً لسلوكهم إلا أن تحليل التفاعل لم يحقق التقدم المنشود لكونه يركز على إحدى الكفاءات دون غيرها (الصباغ، ١٩٨٩: ٣٢).

أما عن مفهوم الأداء فيرى مؤيدوه أن ممارسة المعلم نشاطاً مهنياً يتطلب تدريباً على المهام والأدوار التي حددت مسبقاً، وفي هذا الأسلوب يتم تحديد وتحليل المهارات التدريسية، ثم يتم تدريب الطلاب المعلمين وفقاً لها، تحت توجيه وإشراف أهل المهنة، وتقيم تبعاً لمعايير الأداء الدالة على درجة التمكن منها، (جامل، ٢٠٠٢، ط ٢: ١٧)، بينما اعتمد التعليم المصغر على التقليل من تعقيد الموقف التعليمي، وبالتالي تفويت مهارات التدريس المركب إلى مهارات بسيطة متعددة، يتم التدريب على كل منها بصورة منفردة، مع تحديد معايير واضحة ومحددة لتقييمها، والتي تكون في صورة بطاقة ملاحظة، وخلال هذا الأسلوب يحصل الطالب المعلم على تغذية مرتدة تؤدي إلى تحسين

الأداء في المرات المقبلة. وأشارت كرجك (١٩٩٨: ٢٦٤-٢٦٨) إلى أن العديد من الدراسات قد أوضحت فعالية هذا الأسلوب في إكساب المعلم مهارات متعددة. واتفق كل من عبد المنعم (١٩٩١) وفوزي (٢٠٠٢) أن التدريس المصغر كان أكثر فعالية في إكساب الطلاب للمعلمين بعض مهارات التدريس، مقارنة بالأسلوب التقليدي، وبالترقية العملية، إلا أنه قد يؤخذ على هذا الأسلوب تقنين المهارات مما قد يصعب معه، إحداث نوع من التكامل بينها في الموقف التعليمي بشكل جيد.

ويرى (2000) Wise and Leibbrand أن برامج إعداد المعلمين وكليات التربية يجب تطويرها في ضوء المعايير التي أصدرها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE، التي تركز على الأداء أو الإنجاز، ولا تقف عند تقويم برامج إعداد المعلمين في ضوء مستوى خريجها، بل إنها تمتد لتشمل تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومدى احتضانهم لأفضل نموذج مهني للممارسات التدريسية، ويمتد كذلك ليشمل تأثيرهم على طلابهم في مختلف الجوانب.

وقد ظهرت حركة الكفاءات نتيجة لعدة عوامل أهمها الرغبة في الأداء التدريسي الجيد، وما يتبعها من ضرورة تحديد الكفاءات المرتبطة بدور المعلم ومسؤولياته في الموقف التعليمي، وهي تشير إلى كم ونوع المعارف التي يجب تعلمها، والمهارات التي يجب اكتسابها وإتقانها، واستيعاب الأدوار الجديدة وما يرتبط بها من كفاءات، إلى جانب التركيز على اقتصاديات التعليم وما ينفقه المجتمع على التعليم ونتائجه، لادخالية المرتبطة باجتياز المتعلمين، أو الخارجية والتي تهتم بمدى تلبية التعليم لحاجات المجتمع، وتحديد نوعية المخرجات (الفتاوى، ٢٠٠٣، ط١: ٣٢-٣٣).

ويؤكد اتجاه الكفاءات على الانتقال باهتمام للتعليم من عملية التدريس إلى عملية التعلم، وتحول دور المعلم من مصدر للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية التعلم، وهذا يتطلب ضرورة تعرف الطلاب المعلم على الكفاءات المطلوبة والمستحدثة، ويسعى لاكتسابها بنفسه، وكذا الأدوار الجديدة التي يجب أن يمارسها.

ويشير الذيب (١٩٩٧: ٢٢) إلى أن برامج إعداد المعلم في دول العالم المتقدم تقوم على مدخل الكفاءات والذي يعتمد على تحديد الأدوار والمهام التي يجب أن يقوم بها المعلم ويحلها إلى كفاءات ترتبط بالجوانب المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية. ويتم صياغة هذه الكفاءات في صورة مواقف وخبرات يكتسبها الطالب المعلم بغية تحقيق الأهداف المرجوة في الموقف التعليمي.

ويقترض اتجاه الكفاءات على أن عملية التعليم والتعلم نشاط مهني يتطلب تدريباً متخصصاً على المهام والأدوار المستهدفة من العملية التعليمية مسبقاً، ثم الاعتماد على التعلم الذاتي في الجوانب التي يشعر أو يجد الطالب المعلم في نفسه قصوراً في أدائها، حيث أن من أهم أسس هذا الاتجاه هو تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس في تحقيق تلك الكفاءات، كذلك توفر برامج إعداد المعلم القائم عليها فرصاً للتعلم المفرد، تبعاً لمبدأ تحمل المسؤولية ويتوقع للطلاب المعلم أن يحاسب عليها (راشد، ٢٠٠٣، ط١: ١٦٦-١٦٧). وتناسب حركة الكفاءات جميع المراحل وكذا مختلف المواد الدراسية، وتعد وسيلة منطقية تمكن مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعية الجيدة من التدريب المبني على تكافؤ الفرص (الفنلاوي، ٢٠٠٣، ط١: ٣٧).

وتستق الكفاءات من عدة مصادر، ويتنوع اعتماد الباحثين على واحد أو أكثر منها تبعاً لأهداف البحث. ويشير طعيماوي أيضاً جامل إلى أن بعض الباحثين قد قلموا باشتقاق

الكفاءات من خلال أي من محتوى المقررات الدراسية أو تحليل المهمة task analysis، أو دراسة حاجات التلاميذ، والمجتمع أو التصور النظري أو تصنيفها في عقائد وغير ذلك (طعيمة، ١٩٩٩: ٢٦-٢٧) و (جامل، ٢٠٠٢، ط ٢٨: ٢-٣٠).

تصنف الكفاءات تبعاً للهدف من البحث، فقد ترتباً بالكفاءات المهنية، أو الأكاديمية، أو الثقافية، وقد صمم نصر (١٩٩٦) قائمة بها ثلاث مجالات يضم كل مجال منها عدداً من الكفاءات الفرعية تتمثل في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم تضمنت عدد ١٧٢ كفاية فرعية .

ويصنف طعيمة الكفاءات تبعاً لتصنيف بلوم إلى كفاءات معرفية ووجدانية ونفس حركية (طعيمة، ١٩٩٩: ٢٨-٣٠)، ويضيف جامل الكفاءات الإنتاجية إلى تصنيف طعيمة (جامل، ٢٠٠٢، ط ٢: ١٤-١٥)، وقد حدد عبد العزيز وزملاؤه سبع محاور لكفاءات المعلمين، تمثلت في الأهداف التعليمية، والتهيئة، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وتوجيه الأسئلة الصفية، وإدارة الصف، والاختبارات التحصيلية (عبد العزيز، ١٩٩٠: ١٨٧٩-١٩١٩). وأعد عبد الجليل اختباراً للكفاءات في التربية الفنية تضمن ثلاث أبعاد هي التخطيط للدرس وتنفيذ الدرس وخلق الدرس، ويتضمن كل بعد منها مجموعة من البنود الفرعية (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

وقد صنفت كلية التربية جامعة عين شمس الكفاءات في تسع محاور هي: (١) إعداد الدرس و التخطيط له، (٢) تحقيق الأهداف، (٣) عملية التدريس، (٤) استخدام المادة العلمية، (٥) الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية، (٦) التعامل مع التلاميذ وإدارة الصف، (٧) عملية التقويم، (٨) انتظام المعلم، (٩) إقامة علاقات مع الآخرين (الثاني و المقتضى: ١٩٨٢).

ولقد تم الاعتماد في تحديد الكفاءات على كل من الأسس النظرية لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لها، وكذا تحليل المهمة task analysis وحاجات التلاميذ والمجتمع المتجددة، بالإضافة إلى الإطلاع على العديد من أدوات قياس الكفاءات في تخصصات متنوعة، وكذا البحوث والدراسات في ذات المجال، والتي يتم تقييم المعلم في ضوء ما تم تحديده منها.

ويعد تقييم برنامج إعداد المعلم مؤشرا لمدى تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها والتي يمكن تقييمها من جانب ذوي العلاقة سواء القائمين بالتدريس أو الطلاب المعلمين، أو الموجهين أو بتحليل محتوى تلك البرامج أو من خلال مخرجات عمل المعلم المتمثلة في التلاميذ، والتي يمكن تقييم درجة تمكن المعلم منها باستخدام وسائل متعددة، كالملاحظة، أو التحصيل المعرفي، أو المقابلات، أو تقييم برنامج إعداد المعلم، وغير ذلك.

وفي ذات السياق يشير (Tom 1997) إلى أن الطلاب المعلمون وأعضاء هيئة التدريس، يرون أن برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، ليست ذات قيمة تربوية لمطاحتها، كذلك تشير الدراسات العربية إلى أن برامج مؤسسات إعداد المعلم ومناهجها تنقسم ببعض القصور والخلل في تكوينها وفي ترابطها مع بعضها، وأيضاً في ملائمتها لإعداد المعلم المعاصر، فترى أن ارتباط مناهج الإعداد بمناهج التعليم العام ضعيف (الكثيري، ٢٠٠٤: ٧٨)، إلى جانب ذلك يضيف نصر، أن مناهج إعداد المعلم تنقسم بقصورها في التطرق لبعض قضايا المجتمع ومشكلاته، وكذلك عدم وجود ترابط كاف بين موضوعات كل مقرر والمقررات الدراسية الأخرى، وعدم مسايرة محتوى

الإعداد لمتطلبات العصر بوجه عام والتحولات العلمية والتكنولوجية والمجتمعية، بوجه خاص، (نصر، ٢٠٠٢: ٩٩-١٠٠).

مشكلة البحث

إن حرص كليات التربية على إعداد المعلم الجيد يعد التزاماً نحو الناشئة، ونحو مهنة التعليم و المجتمع، وعلى فلايد من إعادة النظر في كل من المخرجات والبرامج بين الحين والآخر، بهدف تمكين المعلمين من إتقان المهارات والكفاءات التي أصبح استخدامها ضرورياً، قبل انخراطهم في المهنة، بل إن على كليات إعداد المعلم استطلاع احتياجات المجتمع المستقبلية، والعمل بجدية على تحويلها إلى مهارات وكفاءات يستطيع المعلم أن يمارسها بهدف قيادة عمليات التغيير والتطوير في المجتمع.

وهناك مبررات لتقويم برامج إعداد المعلم، منها ظهور بعض التحديات العالمية والإقليمية ممثلة في العولمة والمعلوماتية، وتعدد مصادر المعرفة، وثورة الاتصالات، واقتحام للتكنولوجيا، كذلك حاجة سوق العمل إلى أفراد ذوو مهارات متجددة ومتنوعة والتي تتطلب ضرورة الاهتمام بتحقيق الهدف أولاً عند المعلم (ابراهيم و اخرون، ١٩٨٩ : ٩٥-٩٦).

ويرى بعض التربويين أن عملية إعداد المعلم في كليات التربية تهيم عليها رؤية مهنية تختزل التربية من حيث عملية تنمية للشخصية إلى كونها مجرد عملية تدريس محصورة في حجرات دراسية لا تخرج عن حدود جذرائها (وهبة و ابوسنة، ١٩٩٦ : ٥٤). ويشير نصر إلى أن أهداف وفلسفة إعداد المعلم في الوقت الراهن تهتم بتفريخ معلم قادر على إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات النظرية، وإتباع طرائق التدريس التقليدية، ونادراً ما يتم استخدام أسلوب التجريب أو العروض العملية، و ينعدم استخدام

التعلم الذاتي والتعاوني كذلك تنتم برامج إعداد المعلم بالقصور في استخدام الأنشطة التربوية والتعليمية والنظر إليها على أنها محدودة الفعالية، ومضيعة للوقت واعتبارها أنشطة ترفيحية، إلى جانب إزحام المقررات بالعديد من الموضوعات، كذلك عدم الاهتمام الكافي بإكساب الطلاب المعلمين مهارات استخدام التكنولوجيا، وتنتم أساليب التقويم في إعداد المعلم بالاعتماد على القياس، مع التركيز على الامتحانات النهائية دون الاهتمام الكافي بالتقويم التكويني (نصر، ٢٠٠٢ أ: ٩٨-١٠١).

وقد كشفت نتائج دراسة عبد الجليل، انخفاض أداء المعلمين في اختبار النمو المهني في الأبعاد التي تتعلق بالأهداف التعليمية، واستخدام الاختبارات التكوينية، واعتمادهم على التقويم النهائي (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

ويرى الطلاب المعلمين في مصر، أن الخبرات الميدانية كانت أكثر تأثيراً وإيجابية، في إكسابهم الكفاءات المهنية الضرورية من المقررات النظرية. وفي المقابل تشير نتائج دراسة محمود نصر أن ٤٣٪ من الطلاب المعلمين يرون أن للتربية العملية تسهم بدرجة متوسطة في 'إكسابهم الكفاءات المهنية، وأن ٥٧٪ يرون أنها تساهم بدرجة ضعيفة في إكسابهم تلك الكفاءات (الصباغ، ١٩٨٩).

وكشفت دراسة فورلنج وآخرون ١٩٨٨ ، كذا جالوزو أن الطلاب المعلمون يرون أن برامج إعداد المعلم في المملكة المتحدة فعالة في تعليم بعض مهارات التدريس مثل التخطيط ، واختيار المواد التعليمية وتطويرها، وأنها أقل فعالية في تعليم المهارات التفاعلية للتدريس (Furlong et al, 1988) و (Galluzzo, 1995:555).

كذلك وجد نصر (١٩٩٦) أن ١٠٠٪ من الطلاب المعلمين يرون أن المقررات التربوية كلل زمنها أقل من اللازم، وتحتاج إلى مزيد من التكريرات والتطبيقات، ويرون

أن المقررات التربوية ساهمت في تكوين المعلم، ولكن ليس كما يجب، وطالب المتعلمين بزيادة المدة الزمنية لمواد التمهين، كذلك يرى الطلاب المعلمين أن الأسباب التي جعلتهم لا يستطيعون تطبيق ما تعلموه في مقرر طرق التدريس، أن هذه المادة تمثل مادة نظرية، ولا تتاح لهم الفرصة للتدريب على تطبيق استراتيجيات التدريس لدخل الكلية، مما يجعلهم فاقد الثقة في إمكانية تطبيقها خلال الواقع الفعلي. واقترح الطلاب المعلمين كذلك ضرورة تقريب وجهات النظر بين هيئة التدريس ومشرفي التربية العملية، لإحداث التكامل بين النظرية والتطبيق، إلى جانب عقد دورات تدريبية للمشرفين، وتوفيرهم بدليل خاص يكون مرشداً لهم يمكن من خلاله متابعة وتقييم وتوجيه الطلاب المعلمين لتنمية كفاءاتهم التدريسية.

وبالنظر إلى برامج إعداد المعلم في بعض الدول فيؤكد شوق وزميله سعيد، على أن أوروبا تعنى بتكامل برامج تربية المعلم، وتمهين تدريس مختلف المقررات، وفي كندا تهتم بإتاحة الفرصة للمعلم للمرور بخبرات شخصية متكاملة، في تعليمه وتعلمه، بينما تمنح اليابان والفلبين عناية أكبر للمهارات العملية، وإحداث التكامل بين النظرية والتطبيق، في حين تأخذ الصين بمبدأ التعلم المستمر، وتوجيه برامج إعداد المعلم نحو تأهيله ليكون مجدداً قادراً على استخدام التخيل المبدع في مواجهة التحديات، كذلك تهتم بالاعتماد على النفس والدافعية الذاتية والعمل الجماعي، كما يضيف التربويون اتجاهاً أخرى ترى ضرورة تزويد برامج تربية المعلم بها، ومنها القدرة على فتح خبرات عقلية بأسلوب مبدع، ومعايشة الغموض والتعقيد والتعارض، والانفتاح على الأساليب الجديدة وتقبلها، وتنمية القدرة على الحساسية للمواقف المختلفة، وكذا القدرة على المبادرة والإصرار (شوق وسعيد، ٢٠٠١).

كذلك ترى كوجك ضرورة الاهتمام بإدخال القضايا المعاصرة ضمن مختلف البرامج، حتى تصبح برامج عصرية تواكب وتساير المتغيرات السريعة، مثل التربية البيئية، التربية من أجل السلام، وتنمية الوعي القانوني والسياسي والتميز ضد المرأة، وغيرها (كوجك، ١٩٩٨: ٧٤-٩٥).

ونظراً لأن المتطلبات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس متغيرة ومتطورة وفقاً للمتغيرات الحادثة في المجتمع وأساليب الحياة فيه، فإن ذلك يتطلب ضرورة مراجعة تلك المتطلبات وبرامج الإعداد، وتطويرها، بما يتواءم مع المستجدات في الواقع التعليمي والمجتمعي المحلي والعالمي.

أسئلة البحث:

- في ضوء ما سبق يمكن صياغة أسئلة البحث وتحديدها في التساؤلات الآتية:
- ١- ما هي الكفايات المهنية العامة اللازمة للطلاب المعلمين في مختلف تخصصات كلية التربية الأساسية.
 - ٢- ما هي الصورة لاستيفائه تقويم برنامج إعداد المعلم في تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفايات المهنية العامة.
 - ٣- ما هي فعالية برنامج إعداد المعلم الحالي في تحقيق متطلبات الإعداد المهني للتخصصات المختلفة في ضوء الكفايات من وجهة نظر الطلاب المعلمين.
 - ٤- ما هي مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين وتطوير فعاليات برنامج إعداد المعلم في التخصصات المحددة في الدراسة.

أهداف الدراسة:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - تحديد قائمة بالكفاءات المهنية اللازمة للطلاب المعلمين في مختلف تخصصات كلية التربية الأساسية.
- ٢ - إعداد استبانة لتقويم برنامج إعداد المعلم في ضوء قائمة الكفاءات المهنية المحددة في الدراسة.
- ٣ - الوقوف على فعالية برنامج إعداد المعلم في تحقيق متطلبات الإعداد المهني في ضوء الكفاءات المقترحة من وجهة نظر الطلاب المعلمين.
- ٤ - التعرف على مقترحات الطلاب المعلمين لتطوير برنامج إعداد المعلم في ضوء الكفاءات المحددة في الدراسة.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تغد نتائج الدراسة فيما يلي:

- ١- تعد محاولة لتحديد الكفاءات المهنية العامة للمعلم في مختلف التخصصات.
- ٢- تقديم أداة (استبانة) لتقييم برنامج إعداد المعلم في ضوء الكفاءات المهنية.
- ٣- قد تغد نتائج تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات التربية الأساسية في تطوير برامج الإعداد في تلك التخصصات.
- ٤- التعرف على مقترحات الطلاب المعلمين التي يمكن أن تساهم في تطوير برنامج إعداد المعلم في تخصصاتهم باعتبارهم الفئة المستفيدة و الأكثر قدرة على تحديد

جوانب القوة والضعف به.. قد يؤدي إلى الأخذ ببعض منها في تطوير وتحسين فعاليات البرنامج القائم.

٥- قد يساعد الطلاب المعلمين في التعرف على الكفاءات المهنية الضرورية للمعلم، مما قد يدفعهم إلى السعي لاكتسابها ذاتياً وكذا قد يوجه القائمين على العملية التعليمية إلى التأكيد على اكتساب الطلاب المعلمين لتلك الكفاءات قبل ممارسة المهنة.

٦- قد يفتح المجال لتقويم برنامج إعداد المعلم من منطلقات متعددة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

١- تحديد قائمة بالمطلوبات المهنية اللازمة للطلاب المعلمين والتي يجب ممارستها خلال فترة التربية العملية للتخصصات المختلفة.

٢- الوقوف على فعالية البرنامج الحالي لإعداد المعلم في تحقيق متطلبات الإعداد المهني الواردة في الاستبانة المقترحة من وجهة نظر الطلاب المعلمين، دون التطرق لتحليل أو تقويم تلك البرامج.

٣- الاقتصار على الكفاءات المهنية دون التطرق إلى التخصصية ذات العلاقة بطبيعة المواد الدراسية المختلفة، أو الثقافية.

٤- الاقتصار على استجابات الطلاب المعلمين تبعاً لمحاوِر ويتود الاستبانة، دون التطرق لملاحظة أدائهم للتدريس.

٥- الاقتصار على استجابات، وتوجهات الطلاب المعلمين في نهاية مرحلة الإعداد خلال مقرر حلقة البحث، دون غيرهم من الطلاب في مراحل سابقة.

مسلمات البحث:

من المسلمات التي قامت عليها الدراسة:

- ١- تحتاج المناهج والبرامج عامة على اى مستوى إلى عمليات تقويم وتطوير وفحص للمستجدات، على كل من المستويات التربوية والإنسانية والمجتمعية والعالمية.
- ٢- من المهم إشراك الطلاب المعلمين في تقويم برنامج إعداد المعلم في ضوء ما عاشوه من خبرات.

مصطلحات الدراسة:

• برنامج إعداد المعلم:

يعرف برنامج إعداد المعلم بأنه مجموع الخبرات (المعرفية والمهارية والوجدانية) والخبرات المتنوعة التي توفرها كليات التربية لطلبتها من خلال المقررات التخصصية والتربوية ومقررات الثقافة العامة، وعمليات الجانب التطبيقي، بما يمكنهم من القيام بالتدريس في مراحل التعليم العام (جامل، ٢٠٠٢، ط٢: ١٧٠)، ويعنى الإعداد الثقافي بالخبرات التي تكسب المعلم ثقافة عامة في مختلف شؤون الحياة، أما الإعداد التخصصي فهي الخبرات التي يكتسبها في المجال الذي يعد لتدريسه، من استيعاب لمفاهيم وحقائق المواد وإدراك شامل بالتطورات المعاصرة فيها وتطبيقاتها الحياتية، بينما يرتبط الإعداد المهني بالخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم والتي تساعد على فهم طبيعة المعلم وخصائصه وأهم مشكلاته، كذلك معرفة نظريات التعلم وتطبيقاتها إلى جانب تحديد المتطلبات المتعلقة بالمجتمع وتحقيق أهدافه وحل مشكلاته وقيادة حركة للتغيير فيه.

ومن الضروري تكامل جوانب الإعداد المختلفة، تحت مظلة المتطلبات المهنية لتربية المعلم، والعمل على تمهين تدريس مختلف المقررات خلال إعداده وأيضاً في تدريبه، وأهم ما ينبغي أن يعنى به برنامج إعداد المعلم على وجه العموم مراعاة الاتجاهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، وتقنيات إرتياد المكتبة، ومهارات البحث التربوي، وغيرها (شوق وسعيد، ٢٠٠١: ١٨١).

ويعرف اللقائي والجمل برنامج إعداد المعلم القائم على الكفاءات competency based teacher education programe بأنه البرنامج الذي يتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات، تحدد لها الأهداف في ضوء الكفاءات التعليمية التي يجب على المعلم اكتسابها، والتي تساعد على أداء أدواره بفاعلية، ويقوم بالتدريس فيها مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد المعلم، ويتم إعدادها في المراكز المتخصصة، أو كليات التربية، بالاشتراك مع السلطات التعليمية الأخرى المسؤولة عن إعداد المعلم (اللقائي و الجمل، ١٩٩٩: ٥٠)، كما يتم تحديد المعايير التي تستخدم في تقويم مدى اكتسابها، وتجعله مسئولاً عن اكتساب الكفاءات المحددة.

• تعريف الكفاءات:

تعرف الكفاءات من منطلقات متعددة، فيعرفها المفتى بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الفرد لكي يصبح مؤهلاً لأداء عمل معين بفاعلية (المفتى، ١٩٩٥: ٢٣٣)، ويرى طعيمة بأنها مجموع الاتجاهات وأنشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر العملية التعليمية لتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية (طعيمة، ١٩٩٩: ٢٥)، بينما يرى جامل أن للكفاية هي مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الأدائية بعد المرور في برنامج تعلم محدد، ينعكس

أثرة على الأداء والتحصيل المعرفي (جلال، ٢٠٠٢: ١٣)، ويربطها زيتون بالقدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتاج المرغوبة بأكل الامكانات، كما تعنى النسبة بين المخرجات إلى المدخلات (زيتون، ٢٠٠٤: ٥٢).

ويرى وهبي أن مدى كفاءة المعلم في القيام بالعمل المدرسي يعتمد على عدد من الكفاءات التي يمتلكها هذا المعلم لكي يصبح مؤهلاً للتدريس (وهبي، ٢٠٠٢: ٧٥٧)، وتشير الفتلاوي إلى الكفاية في علاقتها بإجاز النتاج المرغوبة، وترى أنها القدرة المتكاملة، لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٢٨-٢٩). وتعرف ياركندى الكفاءات التربوية بأنها مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن تتوافر عند كافة معلمي المواد الدراسية المختلفة (ياركندى، ١٩٩٣، عدد ٢٠: ٦١).

وهناك توجه عالمي لتحويل النظريات والأسس والمبادئ العلمية إلى كفاءات تعليمية مهنية يظهر أثرها في أداء المتعلم (نصر، ٢٠٠٢: ٩٨).

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف الكفاءات المهنية بأنها قدرات يتم التعبير عنها في عبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية، مهارية، وجدائية، تكون الأداء النهائي المتوقع لإدراكه من الطالب المعلم بعد دوره ببرنامج الإعداد ويمكن تقويمها وملاحظتها بالوسائل المختلفة.

منهج الدراسة:

تم استخدام للدراسة: إلى المنهج الوصفي التحليلي.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من عدد (٢١٧) طالبة معلمة في تخصصات عدة بكلية التربية الأساسية (الاقتصاد المنزلي، تكنولوجيا التعليم، التربية موسيقية، اللغة الإنجليزية، التربية الفنية، اللغة العربية، الرياضيات، رياض الأطفال، العلوم)، وتم الاعتماد على آرائهم في تقييم برنامج إعداد المعلم، كل في تخصصه، وذلك خلال مقرر حلقة البحث، وقد روعي تطبيق الاستبانة المقترحة، قرب نهاية فترة التخرج (ديسمبر ٢٠٠٥)، لضمان مرورهم بمختلف الخبرات اللازمة لإعداد المعلم وكذا ممارستهم للتربية العملية واختبار قدراتهم الحقيقية خلالها، وإدراكهم للمهارات التي يمكنهم القيام بها، وجوانب القصور في أدائهم، وكذا إدراكهم العلاقة بينها وبين برنامج إعداد المعلم، بحيث يستطيعوا تحديد جوانب القوة والضعف به وتقديم مقترحاتهم لإمكانية تصنيته وتطويره في المستقبل، وبالتالي أصبح عدد أفراد العينة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) يوضح مجموع أفراد العينة، وعدد الطلاب المعلمين في كل تخصص.

التخصص	العدد	التخصص	العدد
الاقتصاد المنزلي	٣٤	اللغة العربية	٣١
تكنولوجيا التعليم	٢١	الرياضيات	٢٧
للتربية الموسيقية	١٢	رياض الأطفال	٣٣
اللغة الانجليزية	١١	العلوم	٢٩
التربية الفنية	١٩	المجموع	٢١٧

أداة البحث:

تتوعدت أدوات وأساليب تقييم الكفاءات لتشمل الاختبارات، والمقابلات، وتقديرات التلاميذ للمعلم، وبطاقات أو قوائم الملاحظة، والتقويم الذاتي، والاستبانة (Turner & Chift, 1988: 12-15)، واختبارات المعلم القومية (عبد العزيز، ١٩٩٠: ١٨٧٩-١٩١٩)، وغير ذلك.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كوسيلة مناسبة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من قسمين: يتضمن الأول أربع محاور رئيسية للكفاءات المهنية، ويشمل كل محور منها عددا من البنود تحدد في مجملها الكفاءات المهنية المرتبطة بكل منها، وقد بلغ اجمالي عدد البنود (٧٢ بندا)، ويتم التقويم وفقا لمعيار ثلاثي (بدرجة كبيرة - متوسطة - ضعيفة)، ويرتبط القسم الثاني بتقديم الطلاب المعلمين، ما يرون من مقترحات وحلول لجوانب التصور في برنامج الإعداد في تخصصاتهم، لكل محور على حده.

صدق الاستبانة:

ثم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس للتخصصات المختلفة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وكلية التربية جامعة حلوان، وكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية، إلى جانب مجموعة من القائمين على الإشراف على التربية العملية بكلية التربية الأساسية، وذلك للوقوف على مدى شمولية الاستبانة للكفاءات المهنية العامة الضرورية للتخصصات المختلفة، وكذا للفرعية المندرجة ضمن كل منها، وقد تم تعديل كل منها وفقا لأراء ومقترحات السادة المتخصصين.

شباب الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق إعادة التطبيق بعد فترة لا تقل عن خمسة عشر يوما على عينة قوامها (٩) من الطالبات المدمات، في تخصصات متنوعة، وبلغ معامل الثبات ٧٨، وهذا يشير إلى درجة مناسبة يمكن الاعتماد عليها في تقييم برنامج إعداد المعلم من جانب الطلاب المعلمين .

نتائج الدراسة:

أولاً: للإجابة على السؤال الأول في الدراسة والذي ينص على:

ما الكفايات المهنية العامة اللازمة للطلاب المعلمين في تخصصات التربية الأساسية ؟

يوضح ملحق رقم (١) قائمة تلك الكفايات، والتي تم تحديدها وفق إجراءات البحث .

ثانياً : للإجابة على السؤال الثاني في الدراسة والذي ينص على:

ما صورة استبانة لتقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفايات المهنية ؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم إعداد الاستبانة المحددة في الدراسة والموضح خطوات إعدادها ضمن أداة البحث، ويوضح ملحق (٢) صورة لتلك الاستبانة .

ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث في الدراسة والذي ينص على:

ما فعالية برنامج إعداد المعلم الحالي في تحقيق متطلبات الإعداد المهني للتخصصات المختلفة في ضوء الكفايات المحددة، من وجهة نظر الطلاب المعلمين؟

فقد تم حساب المتوسط العام للنسبة المئوية لفعالية برنامج إعداد المعلم، في تحقيق الكفاءات المهنية المحددة في الاستبادة من وجهة نظر الطلاب المعلمين، لمختلف تخصصات الدراسة، ولكل تخصص على حدة، وكذا تم حساب متوسط النسبة المئوية لكل محور بشكل عام ولكل تخصص على حدة وفيما يلي عرضا لذلك.

جدول (٢)

يوضح المتوسط العام للنسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في التخصصات المحددة في ضوء الكفاءات المهنية لمختلف محاور الاستبادة.

	متوسط النسب المئوية (%)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٦١,٥	٢٣,٨	١٤,٩
تكنولوجيا التعليم	٥١,٣	٣٩,٣	٩,٣
تربية موسيقية	٦١,٦	٢٩,٣	٩,١
لغة انجليزية	٣٩	٣٦,٨	٢٤,٢
تربية فنية	٤٢	٤١,٢	١٦,٨
لغة عربية	٣٩,٨	٣٥,٥	٢٤,٦
رياضيات	٤٥	٤٠,٣	١٤,٧
رياض أطفال	٤٤,١	٤٠,٩	١٥
علوم	٣٩,٤	٣٦,٢	٢٤,٥
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٧,١	٣٥,٩	١٧

- تشير الحروف في الجدول إلى ما يلي : ك: بدرجة كبيرة، م: بدرجة متوسطة، ض: بدرجة ضعيفة.
- بلغ المتوسط العام للنسبة المئوية لمساهمة برنامج إعداد المعلم لمختلف التخصصات ٤٧,١٪ بدرجة كبيرة، ٣٥,٩٪ بدرجة متوسطة، ١٧٪ بدرجة ضعيفة.

يتضح من الجدول انخفاض متوسط النسبة المئوية لدور مناهج إعداد المعلم في مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفاءات المهنية العامة لمختلف التخصصات، ولمختلف محاور الاستبابة، من وجهة نظرهم، حيث جاء أعلاها للتربية الموسيقية ٦١,٦٪ ، ثم الاقتصاد المنزلي، ٦١,٥٪ بدرجة كبيرة، يلي ذلك متخصصي تكنولوجيا التعليم، ثم الرياضيات وكان أقلها لمتخصصي اللغة الإنجليزية ، إذ كان ٣٩٪ .

ولتقت نتائج الدراسة مع كل من الجسار وكذلك حميدوش في أن المعلمين الخريجين بحاجة ماسة إلى العديد من الكفاءات المهنية بكلية التربية، من وجهة نظرهم، ويرون أن برنامج الإعداد قد فشل في تزويدهم بها، وأوضحوا أن أكثر جوانب القصور تتمحور حول الأهداف، وطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، والمهارات المرتبطة بها (El-Jassar, 1991) و (حميدوش, ١٩٩٦).

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج مساهمة برنامج إعداد المعلم في مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفاءات المهنية اللازمة، تبعاً لكل من محاور الدراسة في التخصصات المختلفة.

❖ المحور الأول: (تخطيط الدرس).

جدول (٣)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في إكسابهم الكفايات اللازمة لتخطيط الدروس في التخصصات المحددة في الدراسة.

متوسط النسب المئوية (%)			
هـ	م	ك	
٩,١	١٨,٦	٧٢,٣	الاقتصاد المنزلي
٩,٩	٣٧,٧	٥٢,٤	تكنولوجيا التعليم
٨,٣	٣٠,٦	٦١,١	تربية موسيقية
١٦,٧	٤٢,٤	٤٠,٩	لغة انجليزية
٨,٣	٣٨,٦	٥٣,١	تربية فنية
٢٨,٢	٣٣,٩	٣٧,٩	لغة عربية
٧,٤	٤٥,٤	٤٧,٢	رياضيات
١١,١	٤٤,٤	٤٤,٢	رياض أطفال
٢٧,٥	٣٢,٨	٣٩,٧	علوم
١٤,١	٣٦	٤٩,٩	المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد

يشير متوسط نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة للتخصصات المختلفة في إكسابهم كفايات تخطيط الدروس كانت ٤٩,٩% بدرجة كبيرة، ٣٦% متوسطة، ١٤,١% ضعيفة.

ويلاحظ من الجدول السابق أن أعلى النسب كانت، لمساهمة برنامج الاقتصاد المنزلي، إذ بلغ متوسط النسبة المئوية ٧٢,٣٪ تبعاً لمتوسط بنود هذا المحور، بدرجة كبيرة يليها التربية الموسيقية ٦١,١٪، ثم التربية الفنية ٥٣,١٪ فتكنولوجيا التعليم ٥٢,٤٪، وكانت أقلها لبرنامج اللغة العربية إذ بلغت ٣٧,٩٪.

وتتضح من النتائج أن تقييم الطلاب المعلمين لبند هذا المحور كانت أقل من المستوى المستهدف فيما يرتبط بإكسابهم كفاءات تخطيط الدروس، حيث يأتي التخطيط للعملية التعليمية في صدارة الكفاءات المهنية التي يجب أن يتمكن المعلم من إتقانها، على مختلف التخصصات، باعتبارها الموجة الأساسية لسير العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، كذلك فإن التخطيط يجنب المعلم للتعرض لأخطاء أثناء العملية التعليمية (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠: ٦٠). وتتفق تلك النتائج مع دراسات كل من (عبد الجليل، ٢٠٠٢) و (El-Jassar, 1991) و (نصر، ٢٠٠٢) حيث أشاروا إلى انخفاض أداء المعلمين في تخطيط الدروس، خاصة تحديد وصياغة الأهداف التعليمية.

وقد أفاد العديد من الطلاب المعلمين أن إعداد خطط توزيع المنهج من مهام الموجهين والمعلمين وذوى الخبرة، غير أنه من الأجدى تدريبهم على ذلك خلال مرحلة الإعداد، للمشاركة بفاعلية ولتتأق عند قيامهم بالتخطيط للتدريس.

❖ المحور الثاني : تنويع الأسس :

أولاً: (التهيئة):

جدول (٤)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الضرورية لتهيئة الدروس.

متوسط النسب المؤية (%)			
ك	م	ض	
٨٢,٤	٨,٩	٨,٩	الاقتصاد المنزلى
٣٤,٥	٥٦	٩,٥	تكنولوجيا التعليم
٥٨,٤	٣٣,٣	٨,٣	تربية موسيقية
٤٠,٩	٣٤,١	٢٥	لغة انجليزية
٢٦,٣	٣٨,٢	٣٥,٥	تربية فنية
٣٦,٣	٥٠,٨	١٢,٩	لغة عربية
٤٦,٣	٣٦,١	١٧,٦	رياضيات
٤٠,٩	٤٢,٤	١٦,٧	رياض أطفال
٣٥,٣	٣٥,٣	٢٩,٤	علوم
٤٤,٦	٣٧,٢	١٨,٢	المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد

تشير متوسط نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة في مختلف التخصصات في مساعدتهم على اكتساب كفاءات تهيئة الدروس، كانت ٤٤,٦٪ بدرجة كبيرة، ٣٧,٢٪ بدرجة متوسطة، ١٨,٢٪ بدرجة ضعيفة، وكانت أعلى النسب لمساهمة برنامج الاقتصاد المنزلى إذ بلغ متوسط النسبة للمئوية لبنود هذا المحور ٨٢,٤٪، بدرجة كبيرة، يلي ذلك التربية الموسيقية ٥٨,٤٪ ثم الرياضيات ٤٦,٣٪، وكانت الأقل لبرنامج التربية الفنية ٢٦,٣٪.

جاءت النتائج أقل من المستوى المتوقع لما لئك الكفالية من أهمية بالغة، إذ تعمل التهيئة الجيدة على تنمية قدرات الاهتمام والدافعية لدى المتعلمين للمشاركة الفاعلة واليجابية في مختلف أنشطة الدرس، والتي تجعلهم أكثر حيوية ونشاطاً، واهتماماً، وأكثر

قدرة على توجيه الاتصالات، وتوفير الاستجابات، أزية التعلم خلال مختلف مراحل الدرس (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢١-١٢٢).

ثانيا : المادة العلمية:

جدول (٥)

يوضح متوسط النسب المئوية لتكوين الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات للتمكن من المادة العلمية.

متوسط النسب المئوية (%)			
ض	م	ك	
١٢,٦	٢٠,٣	٦٧,١	الاقتصاد المنزلي
٧,٢	٣٧,١	٥٥,٧	تكنولوجيا التعليم
١٠	٤١,٧	٤٨,٣	تربية موسيقية
٣٤,٥	٢٥,٥	٤٠	لغة انجليزية
١٥,٣	٣٧,٩	٤٦,٨	تربية فنية
١٧,٤	٣٠,٦	٥٢	لغة عربية
١٠,٧	٣٣	٥٦,٣	رياضيات
١٢,٥	٣٤,٥	٥٣	رياض أطفال
١٥,٨	٣٩	٤٥,٢	علوم
١٥,١	٣٣,٣	٥١,٦	المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد

تشير النتائج إلى أن متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لمساهمة برنامج إعداد المعلم عامة، لمختلف التخصصات، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات التي تمكنهم من المادة العلمية التي يقومون بتدريسها، كانت ٥١,٦% بدرجة كبيرة، ٣٣,٣% بدرجة متوسطة، ١٥,١% بدرجة ضعيفة. وكانت أعلى النسب من نصيب برنامج الاقتصاد المنزلي ٦٧,١% بدرجة كبيرة، يليها برنامج الرياضيات ٥٦,٣%، ثم التكنولوجيا التعليم ٥٥,٧%، فاللغة العربية ٥٢%، وكانت أقلها لتخصص اللغة الإنجليزية إذ بلغت ٤٠%.

وبرغم الارتفاع النسبي للمتوسط العلم للنسبة المئوية لبنود هذا المحور الفرعي، إلا أنها أقل من المستوى المطلوب والمتوقع، لما تمكن المعلم من المادة العلمية، من أهمية بالغة وتأثير كبير في أداء المعلم، المرتبط بمختلف الكفاءات المهنية.

وما من خلاف على ضرورة أن يكون المعلم مرجع في تخصصه متقهما للأساليب ومفاهم وحقائق مادته، مع الاهتمام باستمرارية الاستزادة من المستحدث، إلى جانب الحرص على توظيفها، والاستفادة منها، في تحسين التعامل مع المواقف الحياتية، وحل مشكلاتها. ويشير جروان إلى أن المعرفة ضرورية، ولكنها متطورة ومتجددة مما يتطلب ضرورة توظيف مهارات التفكير من خلالها (جروان، ١٩٩٩: ١٦) لذلك يجب على المعلم مساعدة المتعلمين على تحليل المعلومات، ومعرفة العلاقات بينها، وتشجيعهم على تقديم أفكار متجددة، يمكن تطبيقها في المواقف الحياتية (وهبة و أبو سنة، ١٩٩٦: ٢٨٧)، مع التأكيد على ضرورة استخدام اللغة العربية الميسرة، من جانب القائمين على برنامج إعداد المعلم، وتشجيع الطلاب المعلمين على ذلك (جروان، ١٩٩٩: ١٦).

البيانات: طرق التدريس :

جدول (٦)

يوضح متوسط النسبة المئوية لتقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في معادلتهم على اكتساب كفاءات استخدام طرق التدريس و الأنشطة التعليمية.

متوسط النسب المئوية (%)			
	ض	م	ن
الاقتصاد المنزلي	٦٦,٢	٢٣,٧	١٠,١
تكنولوجيا التعليم	٦٠,٩	٣٣,٣	٥,٨
تربية موسيقية	٥٧,١	٣٤,٥	٨,٤
لغة انجليزية	٢١,٤	٤٥,٥	٣٣,١
تربية فنية	٤٩,٢	٣٣,٥	١٧,٣
لغة عربية	٤٣,٣	٣٧,٨	١٨,٩
رياضيات	٥٠,٣	٤٠,٧	٩
رياض أطفال	٤٠	٤٣,٥	١٦,٥
علوم	٤٢,٩	٤٠,٤	١٦,٧
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٨	٣٧	١٥,١

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم بصورة عامة في مختلف التخصصات المحددة في الدراسة أن البرنامج يساهم بنسبة ٤٨% بدرجة كبيرة في إكسابهم الكفاءات الخاصة بإمكانهم من استخدام طرق التدريس والأنشطة التعليمية، ٣٧% بدرجة متوسطة، ١٥,١% بدرجة ضعيفة .

ويلاحظ من الجدول أن أعلى النسب كانت من نصيب برنامج الاقتصاد المنزلى حيث بلغت ٦٦,٢٪ بدرجة كبيرة، يليها التكنولوجيا ٦٠,٩٪، ثم التربية الموسيقية ٥٧,١٪ فالرياضيات ٥٠,٣٪، وكانت أقلها لبرنامج اللغة الإنجليزية إذ بلغ ٢١,٤٪.

وتتضح من النتائج انخفاض معدل تقييم الطلاب المعلمين لفعالية برنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات المرتبطة باستخدام طرق واستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، والتي يجب أن يتمكن منها جميع المعلمين على مختلف تخصصاتهم إذ تعد صلب عملية التدريس، وقد يرجع ذلك إلى اعتماد طرق التدريس خلال مرحلة الإعداد على الجوانب النظرية، دون الاهتمام الكافي بتطبيقاتها واستخدامها في الواقع التدريسي من جانب القائمين على برنامج إعداد المعلم، بجوانبه المختلفة، أو تدريب الطلاب المعلمين على مهارات استخدامها.

وتتفق مع نتائج (نصر ١٩٩٦) و (نصر، ٢٠٠٢ : ٩٨-١٠١) و (Shen, 1994: 16-19) و (حميدوش، ١٩٩٦) إذ أوضحوا أن الطلاب المعلمين يرون أن الاعتماد على الأساليب النظرية خلال مقرر طرق التدريس، تجعلهم فاقدي الثقة في إمكانية تطبيقها خلال الواقع الفعلي لعملية التدريس، كذلك أشار نصر إلى أن برامج إعداد المعلم تتسم بالقصور في استخدام الأنشطة التربوية، والنظر إليها على أنها محدودة الفعالية، ومضية للوقت، واعتبارها أنشطة ترفيهية، وبالتالي لا يجيدون تطبيق الأفكار النظرية أثناء قيامهم بالتدريس، خلال التربية العملية، إلى جانب قصور التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس بكلية الإعداد ومشرفي المدارس، مما يؤدي إلى قصور في التعرف على المشكلات الواقعية عن كثب، وبالتالي لا تؤخذ في الاعتبار خلال برنامج الإعداد.

كذلك يؤكد (إبراهيم، ٢٠٠٠: ٤٠٦) أن المعلم المتمكن من مبادئه يشجع المتعلمين دوماً على القيام بالأنشطة التعليمية غير النمطية، كما أنه يتيح الفرص المناسبة لممارستها، سواء كان ذلك داخل الصف أم خارجه .

ويؤكد شوقي أن أهم ما يجب أن يعنى به برنامج إعداد المعلم، على وجه العموم الاتجاهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، مثل التعلم الذاتي والمستمر، والفردى والجمعى، وتقنيات ارتياد المكتبة، وحل المشكلات، ومهارات البحث التربوى، وغيرها (شوقي، ٢٠٠١: ١٨١)، حيث أصبح من المسلمات أن التعلم يكون جيداً إذا كان المتعلم ايجابياً، فعالاً، نشطاً (راشد، ٢٠٠٣: ٣٣)، غير أن إحدى الدراسات أوضحت وجود فروق دالة في توجهات المعلمين نحو استخدام أنشطة تعليمية محددة، ترجع إلى متغير المادة الدراسية لمعلمي الرياضيات والعلوم كانوا أكثر توجهاً لاستخدام أنشطة التفكير، من معلمي اللغات (حبيب، ٢٠٠٣: ٤٦٩ - ٤٧٠) ورغم ذلك فإن جميع المواد تحتاج إلى استخدام استراتيجيات تدريس وأنشطة تعليمية، تضمن أفضل علاقة بين عقل المتعلم، وحقائق البناء العلمى والمعرفى للمواد المختلفة (مكروم، ١٩٩٩: ٨٧٥ - ٨٧٦).

ومن الثابت علمياً أن المعلم يتأثر في تدريسه بنفس الطريقة التي تعلم بها، ويميل إلى تطبيق نفس الأسلوب عند إقامة بالتدريس، وتنمو لديه الاتجاهات الايجابية نحو استخدامه (الطويجى، ١٩٩٠: ١٨٣٩).

رأبما : اختيار واستخدام التقنيات الويوية و الوسائل التعليمية .

جـنول (٧)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات لختيار واستخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.

متوسط النسب المئوية (%)			
ك	م	ض	
٣٣,٥	٣٨,٨	٢٧,٦	الاقتصاد المنزلى
٥٩	٢٨,٦	١٢,٤	تكنولوجيا التعليم
٧٦,٧	١٦,٧	٦,٦	تربية موسيقية
٥٠,٩	٤١,٨	٧,٣	لغة انجليزية
٤٣,٢	٤٩,٥	٧,٤	تربية فنية
٣٢,٩	٤٧,٧	١٩,٤	لغة عربية
٤٢,٢	٤٧,٤	١٠,٤	رياضيات
٥٠,٩	٣٥,٨	٤٨,٣	رياض أطفال
٣٢,٤	٣٢,٤	١٩,٣	علوم
٤٦,٨	٣٧,٦	١٧,٦	المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة لمختلف التخصصات المحددة، أن البرنامج، يساهم بنسبة ٤٦,٨٪ بدرجة كبيرة، ٣٧,٦٪ بدرجة متوسطة،

١٧,٦٪ بدرجة ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الخاصة بتمكينهم من اختيار، وتنفيذ، واستخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.

ويلاحظ من الجدول أن أعلى النسب المتوية كانت من نصيب برنامج التربية الموسيقية، إذ بلغت ٧٦,٧٪ بدرجة كبيرة، يليها تكنولوجيا التعليم ٥٩٪، ثم اللغة الإنجليزية، ورياض الأطفال ٥٠,٩٪، وكانت أقلها لمتخصصي اللغة العربية فكانت ٣٢,٩٪.

تتضح من النتائج انخفاض معدل تقويم الطلاب المعلمين لفعالية برنامج إعداد المعلم في إكسابهم كفاءات اختيار وتنفيذ واستخدام التقنيات والوسائل التعليمية، التي أثبتت العديد من الدراسات فعاليتها في العملية التعليمية. ويتفق نصر في أن برنامج إعداد المعلم لا يتيح للدراسات الكافي من الاهتمام، لمساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب مهارات اختيار وإنتاج واستخدام التكنولوجيا (نصر، ٢٠٠٢ أ: ٩٨) .

كذلك وجد السر قصور في استخدام الدروس العملية للتدريب على تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية (السر، ٢٠٠١: ٤٩٤).

خامسة التطبيقات و الاداءات العملية

جدول (٨)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات القيام بالتطبيقات العملية وتدريب التلاميذ على أدائها.

متوسط النسب المئوية (%)			
ك	م	ض	
٨٣,٣	١٢,٧	٤	الاقتصاد المنزلى
٦٠,٣	٣٤,١	٥,٦	تكنولوجيا التعليم
٦٦,٧	٢٢,٢	١١,١	تربية موسيقية
٢٥,٨	٤٧	٢٧,٣	لغة انجليزية
٤٣,٩	٤٣,٩	١٢,٣	تربية فنية
٥١,٦	٢٤,٧	٢٣,٧	لغة عربية
٣٧,٧	٤٢,٦	١٩,٨	رياضيات
٣٨,٤	٤٥,٥	١٦,٢	رياض أطفال
٣٦,٢	٣٦,٨	٢٧	علوم
٤٩,٣	٣٤,٤	١٦,٣	المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد

تشير نتائج تقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة، لمختلف تخصصات الدراسة، أن البرنامج يساهم بنسبة ٤٩,٣% بدرجة كبيرة، ٣٤,٤% بدرجة متوسطة، ١٦,٣% بدرجة ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الخاصة بتمكينهم من القيام بالأداءات والتطبيقات العملية، ويلاحظ من الجدول أن أعلى النسب، كانت من نصيب

برنامج الاقتصاد المنزلي إذ كانت ٨٣,٣٪، ثم التربية الموسيقية ٦٦,٧٪، تكنولوجيا التعليم ٦٠,٣٪، ثم اللغة العربية ٥١,٦٪، وكانت أقلها لبرنامج إعداد المعلم في اللغة الإنجليزية إذ كانت ٢٥,٨٪ بدرجة كبيرة.

وقد يرجع ارتفاع معدل النسب المتوية لبعض التخصصات، دون غيرها، مثل الاقتصاد المنزلي، والتربية الموسيقية والتكنولوجيا التعليم، إلى طبيعة تلك المواد التي تعتمد بشكل كبير في عمليات التدريس على التطبيقات والأداءات العملية، إلا أن المتوسط العام يشير إلى قصور شديد في اكتساب كفايات هذا المحور.

ويرى نصر أن طرق التدريس المستخدمة ضمن برامج إعداد المعلم نادرا ما تستخدم أساليب التجريب العملي، أو العروض العملية، مما يؤدي إلى قصور في إكساب الطلاب للمعلمين تلك المهارات (نصر، ٢٠٠٢: ٩٨) و (النصر، ١٩٩٤: ٢٠١)، وذلك رغم التوجهات المتكررة بضرورة الاتجاه إلى الأساليب التي تقوم على الأداء والتجريب، وللتقليل قدر الإمكان من الأساليب التقليدية، التي تحد من تنمية القدرات العقلية، وتنمي السلبية والتبعية لدى المتعلمين.

مادسة إدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والإحصاء

جدول (٩)

يوضح متوسط التمتع المنوي لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات اللازمة لإدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والانساني.

متوسط النسب المئوية (%)			
ك	م	ض	
٦٢,٩	٢٧,٦	٩,٤	الاقتصاد المنزلي
٤٩,٥	٣٩	١١,٤	تكنولوجيا التعليم
٦٥	٢١,٧	١٣,٣	ربية موسيقية
٣٨,٢	٤٠,٩	٢٠,٩	لغة انجليزية
٤١,٦	٤٥,٣	١٣,١	ربية فنية
٤٩	٢٧,٤	٢٣,٥	لغة عربية
٤٥,٦	٤٨,٥	٥,٩	رياضيات
٤٦,٤	٣٨,٥	١٥,٢	رياض أطفال
٢٨,٣	٣٩,٣	٣٢,٤	علوم
٤٧,٤	٣٦,٤	١٦,٢	المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين عامة، لمختلف التخصصات المحددة في الدراسة أن برنامج إعداد المعلم يساهم بنسبة ٤٧,٤% بدرجة كبيرة، ٣٦,٤% بدرجة متوسطة،

١٦,٢٪ بدرجة ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الخاصة بتمكينهم من إدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والانساني. ويلاحظ من الجدول أن أعلى للنسب المئوية كانت من نصيب برنامج التربية الموسيقية ٦٥٪، ثم الاقتصاد المنزلي ٦٢,٩٪، يليه تكنولوجيا التعليم واللغة العربية ٤٩٪ وكانت أقلها لبرنامج العلوم إذ بلغت ٢٨,٣٪.

وقد يرجع انخفاض معدل مساهمة برنامج إعداد المعلم في إكساب الطلاب المعلمين مهارات إدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والانساني، إلى الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريس، إلى جانب الاهتمام بتوفير الهدوء بالدرجة الأولى. ويتفق عبد الجليل أن أكثر المهارات تولفراً، لدى معلمي التعليم الصناعي كانت توفير الهدوء في الصف، وكانت أقلها لتقبل أخطاء الطلاب واستخدامها كنقطة انطلاق للتفاعل، وذلك من خلال استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

ويؤكد مكروم على ضرورة تطوير نمط الاتصال في المواقف التعليمية، بحيث تفتح قنوات للحوار مع الحرص على تقدير حرية المتعلمين، واحترام شخصياتهم والنقد بهم وبقرائهم، بحيث تسمح بتهيئة المناخ لنمو الإمكانيات الدلخية إلى أقصى درجة ممكنة (مكروم، ١٩٩٩ : ٨٧٥-٨٧٦). كذلك يجب أن تهتم الإدارة الصفية بتوفير بيئة تعليمية مناسبة تعمل على تحقيق الأهداف، وتعزيز تعاون التلاميذ ومشاركتهم، وتنمية وتدعيم الحماس للتعلم، وأيضاً تأكيد مفهوم ايجابي عن الذات، إلى جانب التعامل الجيد مع المشكلات التعليمية والسلوكية (الفتلاوى، ٢٠٠٣، ط١ : ٣٧-٤١).

❖ المحور الثالث: التقييم:

جدول (١٠)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات تقويم التعلم.

متوسط النسب المئوية (%)			
ك	م	ض	
٣٩,٤	٢٩,٤	٣١,٢	الاقتصاد المنزلي
٣٧,١	٤٧,٦	١٥,٢	تكنولوجيا التعليم
٦٠	٣٠	١٠	تربية موسيقية
٣٨,٢	٢٣,٦	٣٨,٢	لغة الإنجليزية
٣١,٦	٤٧,٤	٢١	تربية فنية
٢٣,٩	٣٣,٥	٤٢,٦	لغة عربية
٤٢,٩	٢٨,٩	٢٨,٢	رياضيات
٣٨,٨	٣٩,٤	٢١,٨	رياض أطفال
٣٥,٩	٣١	٣٣,١	علوم
٢٨,٦	٣٤,٥	٢٦,٨	المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة لمختلف التخصصات

أن البرنامج يساهم بنسبة ٢٨,٦٪ بدرجة كبير، ٣٤,٥٪ بدرجة متوسطة، ٢٦,٨٪ بدرجة

ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الخاصة بتمكينهم من تقييم دروسهم بأسلوب علمي سليم و كانت أعلى النسب كانت لمساهمة برنامج التربية الموسيقية ٦٠٪، ثم الرياضيات ٤٢،٩٪ والاقتصاد المنزلي ٣٩،٤٪، ولكنها لبرنامج اللغة العربية إذ بلغت ٢٣،٩٪.

وتدل النتائج على انخفاض كبير في معدل مساهمة برنامج إعداد المعلم في مختلف التخصصات، في مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفاءات اللازمة لتقييم التعلم، من وجهة نظرهم.

وتتفق النتائج مع دراسة عبد الجليل التي أوضحت انخفاض كفاءات المعلمين في تقييم الدروس، وكذا قصور في استخدامهم للاختبارات التكوينية (عبد الجليل، ٢٠٠٢)، كذلك يرى نصر إن برامج إعداد المعلم لا تعمل على تمكين المعلمين من ربط ما يحتكون من أهداف، وما يتحقق من مخرجات (نصر، ٢٠٠٢ : ٩٨) ويتجاوز مكرم مجرد تمكن المعلم لمهارات إعداد واستخدام وسائل التقويم إلى التأكيد على ضرورة إعادة النظر في معايير التقويم عن طريق «ابتكار أساليب مستحدثة، لهذا الغرض، بهدف إعادة الثقة بين كل من المعلم والمتعلم ولإعادة الدراسة (مكرم، ١٩٩٩ : ٨٧٥-٨٧٦).

❖ المحور الرابع: كفاءات إنهاء الدرس:

جدول (١١)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات اللازمة لإنهاء الدروس.

متوسط النسب المئوية (%)			
ك	م	ض	
٤٤,٦	٣٤,٣	٢١,١	الاقتصاد المنزلي
٥٢,٤	٤٠,٥	٧,١	تكنولوجيا التعليم
٦١,١	٣٣,٣	٥,٦	تربية موسيقية
٥٤,٥	٣٠,٣	١٥,٢	لغة انجليزية
٤٢,١	٣٦,٨	٢١,١	تربية فنية
٣١,٧	٣٣,٣	٣٥	لغة عربية
٣٦,٤	٤٠,١	٢٣,٥	رياضيات
٤٤,٤	٤٤,٤	١١,٢	رياض أطفال
٤٢,٥	٣٨,٥	١٩	علوم
٤٥,٥	٣٦,٨	١٧,٦	المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين أن برنامج إعداد المعلم عامة، في مختلف التخصصات يساهم بنسبة ٤٥,٥% بدرجة كبيرة، ٣٦,٨% بدرجة متوسطة، ١٧,٦% بدرجة ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات اللازمة لإنهاء الدروس من وجهة نظرهم، وكانت أعلى النسب من نصيب برنامج التربية الموسيقية ٦١,١% بدرجة كبيرة، ثم

التكنولوجيا ٥٢,٤٪، فالإقتصاد المنزلي ٤٤,٦٪، وكانت أغلبها لبرنامج اللغة العربية، إذ بلغ ٣١,٧٪.

وتدل النتائج على انخفاض معدل مساهمة برامج الإعداد، فسي مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفاءات اللازمة لإنهاء الدروس، وتتفق مع نتائج دراسة عبد الجليل التي أوضحت انخفاض كفاءات المعلمين في إنهاء الدروس وتحديد الواجبات المرتبطة بها (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

للإجابة على السؤال الرابع في الدراسة والذي ينص على:

ما مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين و تطوير فعاليات برنامج إعداد المعلم فسي التخصصات المحددة. وللإجابة على هذا السؤال تم تفرغ البيانات المرتبطة بالقرائعات الطلاب المعلمين والتي يمكن أن تساهم في تحسين كفاءاتهم المهنية المختلفة، وإيما يلي عرض لتلك المقترحات تبعاً لكل محور على حده.

المحور الأول: مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتخطيط الدرس.

جدول رقم (١٢)

يوضح مقترحات الطلاب المعلمين لتطوير كفاءاتهم المهنية المرتبطة بتخطيط الدروس
للتخصصات المحددة في الدراسة.

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين كفاءاتهم في تخطيط الدروس
/	/	/	/			/		/	١- عرض نماذج متنوعة توضح عناصر الدرس وتنظيمها وفقاً للأسس العلمية.
		/	/					/	٢- إشراك الطلاب المعلمين في تخطيط دروس متنوعة.
/	/	/				/			٣- تدريب الطلاب المعلمين على إيجاد الروابط بين مختلف عناصر خطة الدروس.
/	/	/			/				٤- تدريب الطلاب المعلمين على تحديد وصياغة الأهداف.
				/			/	/	٦- تدريب الطلاب المعلمين على إعداد وثيقة مكن الدراسة تبعاً لطبيعة الدروس.
٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين

كفاءاتهم في تخطيط الدروس									
									٦- إتاحة الفرصة للتعرف على بيئة العمل عن قرب ووضع خطط ملائمة للواقع.
									٧- التدريب على وضع خطط لتوزيع موضوعات المنهج في التخصص.
									٨- تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الكمبيوتر في تخطيط الدروس بهدف الإفادة منها في عمليات التعديل والتطوير.
									٩- العمل على توفير الأدوات والخامات المختلفة اللازمة للتدريس.

يعبر الرقم (١) في أعمدة الجدول عن تخصص الاقتصاد المنزلي، رقم (٢) تكنولوجيا التعليم، رقم (٣) التربية الموسيقية، رقم (٤) اللغة الإنجليزية، رقم (٥) التربية الفنية، رقم (٦) اللغة العربية، رقم (٧) الرياضيات، رقم (٨) رياض الأطفال، رقم (٩) العلوم.

يُتضح من الجدول طرح الطلاب المعلمين للعديد من المقترحات، المرتبطة بعمليات تخطيط الدروس، لتطوير كفاءاتهم في هذا الشأن، وكان أكثرها وروداً، لغالبية التخصصات، العمل على عرض نماذج متنوعة لتخطيط الدروس وفقاً للأسس العلمية، وكذا تدريب الطلاب المعلمين على إيجاد روابط بين مختلف عناصر خطط الدروس،

/	/	/	/	/	/	٣- تدريب الطلاب المعلمين على إعداد وتنفيذ تهيئات متنوعة لنماذج مختلفة لدروس التخصص.
	/				/	٤- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لاقتراح أساليب تهيئة مواد برنامج إعداد المعلم.
	/	/			/	٥- عرض نماذج متنوعة لأساليب التهيئة وإتاحة الفرصة لتقييمها وتقديم مقترحات لتحسينها.
/	/				/	٦- تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط واستخدام تهيئات مرحلية خلال مختلف أنشطة الدرس.
		/				٧- توفير تقنيات ووسائل تعليمية تساعد على تطوير وابتكار أساليب جديدة للتهيئة.

ينضج من الجدول السابق تقديم الطلاب المعلمين للعديد من المقترحات لتطوير وتحسين كفاءاتهم المرتبطة بتهيئة الدروس في تخصصاتهم، أهمها ضرورة العمل على استخدام أساليب تهيئة تنم بالعلمية والتنوع خلال مختلف مقررات برنامج إعداد المعلم، وكذلك الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على إعداد أساليب تهيئة متنوعة لنماذج مختلفة لدروس مواد التخصص، أيضا العمل على عرض نماذج متنوعة لأساليب التهيئة وإتاحة

الفرصة للطلاب المعلمين، للتعليق عليها وتقييمها وتقديم مقترحات لتصينها، إلى جانب العمل على تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط واستخدام تهيئة مرحلية للدروس في تخصصاتهم.

لذا، نوما يرتبط بالمادة العلمية،

جدول (١٤)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتصين قدراتهم المرتبطة بالمادة العلمية كموجة للكفاءات المهنية.

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بالمادة العلمية
/	/						/	/	١- إعداد الطلاب المعلمين بنشرات عن كل ما يستجد في المادة العلمية ونتائج البحوث.
					/			/	٢- الاهتمام بإثراء المادة العلمية باستخدام الأمثلة ونتائج البحوث والتجارب الواقعية خلال مختلف مقررات إعداد المعلم.
			/	/	/			/	٣- إيجاد نوعا من الروابط والتكامل بين المواد الأكاديمية والتربوية والتقنية والتكنولوجية.
	/	/	/		/			/	٤- العمل على إيجاد نوعا من التوافق بين ما يدرس في الكلية وميدان العمل.

/	/	/	/	/	٥- العمل على زيادة الجوانب العملية التطبيقية المرتبطة بالتخصص.
	/	/			٦- التأكيد على استخدام اللغة العربية خلال مقررات برنامج إعداد المعلم وتدريب الطلاب المعلمين على ذلك
			/	/	٧- التعمق في دراسة بعض مواد التخصص.
/	/				٨- العمل على تقوية الطلاب المعلمين في مواد التخصص من خلال أساليب التعلم الفردي.
			/		٩- إضافة مقرر يرتبط بالتخصص.
				/	١٠- أن يقوم بالتدريس أعضاء لغتهم الأولى الإنجليزية.

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب الطلاب المعلمين في أغلب التخصصات، ومنها العمل على إيجاد نوعاً من التوافق بين ما يدرس في كلية الأعداد، وميدان العمل، وكذا العمل على زيادة الجوانب العملية التطبيقية المرتبطة بالتخصص، والعمل على إعداد الطلاب المعلمين بنشرات عما يستجد في مواد التخصص، إلى جانب إحداث تكامل بين كل من المواد الأكاديمية والتربوية والثقافية والتكنولوجية، أي العمل على تمهين مختلف المقررات، وفي المقابل فقد اقتصر بعض المقترحات على تخصصات دون غيرها، كإضافة مقرر للتخصص، كمقرر الخامات لم تخصص التربية

الفنية، أو تحديد شرطاً لمن يقومون بالتدريس لتخصص معين، كلٌّ يقوم بالتدريس لمختص في اللغة الإنجليزية هيئة تدريس لغتهم الأولى الإنجليزية.

13112: فيما يرتبط بطرق التدريس والأنشطة التعليمية :

جدول (١٥)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين كفاءاتهم المرتبطة باستخدام طرق التدريس و الأنشطة التعليمية.

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بطرق التدريس
/			/	/			/	/	١- العمل على تنوع طرق التدريس المستخدمة خلال مختلف مقررات برنامج أعداد المعلم.
/			/	/		/	/	/	٢- الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على تخطيط وتنفيذ أنشطة متنوعة للمقررات التي سيقومون بتدريسها.
/	/		/					/	٣- الاهتمام بلكساب الطلاب المعلمين مهارات الابتكار والإبداع خلال مختلف مقررات برنامج إعداد المعلم.
/	/		/					/	٤- تخصيص مقرر لتنمية قدرات الطلاب المعلم على الابتكار والإبداع وتدريبهم على تخطيط أنشطة تساعد على ذلك.

							/	٥- إتاحة الفرصة لتقويم نماذج متنوعة للأنشطة وإقراح كيفية تصنيها.
							/	٦- تدريب الطلاب المعلمين على تصميم وتنفيذ أنشطة إشرافية.
						/	/	٧- الاهتمام بالأنشطة اللافقية وتدريب الطلاب المعلمين على تخطيطها وتنفيذها.
						/	/	٨- الاهتمام بالأنشطة التعلم الذاتي كالمشروعات والرحلات التعليمية، وتدريب الطلاب المعلمين على تخطيطها.
						/		٩- تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط وإستخدام أنشطة تعليمية تراعى الفروق الفردية.
						/		١٠- تشجيع الطلاب المعلمين على تطوير مختلف عناصر المنهج الذي يقومون بتدريسه.
						/		١١- توظيف النظريات العلمية في مواقف وأنشطة تعليمية.

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب غالبية التخصصات ومنها،
العمل على تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط وتنفيذ أنشطة تعليمية متنوعة تبعا
للتخصصات التي يقومون بتدريسها، كذلك الاهتمام بتنوع طرق وأنشطة التدريس خلال

مختلف مقررات برنامج إعداد المعلم، أيضا الاهتمام بمساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب مهارات الابتكار والإبداع خلال مختلف مقررات برنامج إعداد المعلم، إلى جانب العمل على تخصيص مقرر مستقل لتنمية قدرات الطلاب المعلمين عليها وتدريبهم على إعداد أنشطة تحقق ذات الهدف.

وتتفق المقترحات مع توجهات نصر لملاحق مناهج المستقبل في ضوء متطلبات الثورة المعرفية والتكنولوجية، بضرورة العمل على تنوع طرائق التدريس، وزيادة الاهتمام بالأنشطة التربوية، وكذا زيادة الاهتمام بإحداث نوعا من التلاحم بين مؤسسات إعداد المعلم، والمدرسة، والمجتمع (نصر، ٢٠٠٢ ب: ٧٩-٨٠).

رابعا فيما يربط بالتطبيقات والآليات العملية:

جدول (١٦)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين كفاءاتهم المرتبطة بالتطبيقات والآليات العملية.

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مقترحات الطلاب المعلمين
/	/						/	/	١- التأكيد على استخدام الأنشطة التي تعمل على اكتساب الطلاب المعلمين المهارات العملية.
/	/					/	/	/	٢- الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على أداء المهارات التي سيقومون بتدريسها.
	/							/	٣- تشجيع طلاب كلية التربية، على

									ابتكار اداءات وتطبيقات جديدة.
/		/							٤- تكليف الطلاب المعلمين بأعمال تطبيقية متعددة مع متابعتهم.
/		/		/		/		/	٥- مراعاة الفروق الفردية خلال التطبيقات العملية.

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب بعض التخصصات دون غيرها ومنها، التأكيد على استخدام الأنشطة التي تساعد على اكتساب الطلاب المعلمون المهارات العملية وعدم الاكتفاء بالمشاهدة فقط، أيضا الاهتمام بتدريبهم على أداء المهارات التي سيقومون بتدريسها، تشجيعهم على ابتكار تطبيقات جديدة، وكذا تخطيط وتنفيذ أنشطة تعليمية تراعى ما بين التلاميذ من فروق فردية.

ومن الملاحظ أن تلك المقترحات قد بدرت من متخصصي المواد ذات الطبيعة التطبيقية مما يدل على احتياجهم لمثل هذه المهارات، وتتفق النتائج مع كل من (نصر، ٢٠٠٢ أ: ١٠١)، و (نصر، ١٩٩٦: ٩٨).

فلمسا : لهما يربط باستخدام التقنيات الورقية و الوسائل التعليمية

جدول (١٧)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين كفاءاتهم المرتبطة باستخدام التقنيات
التربوية و الوسائل التعليمية.

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بالتقنيات التربوية
/	/		/	/	/		/	/	١- توظيف التقنيات المختلفة خلال مختلف مواد برنامج إعداد المعلم.
/	/		/		/				٢- بتدريب الطلاب المعلمين على تصميم وتنفيذ مواد تعليمية متنوعة تخدم التخصص.
/	/			/	/		/	/	٣- تدريب الطلاب المعلمين على استخدام مختلف الأجهزة والتقنيات الحديثة التي تستخدم في العملية التعليمية، والعناية بها، والتعامل مع الأعطال البسيطة بها.
/	/			/				/	٤- تشجيع الطلاب المعلمين على إنتاج تقنيات تعليمية إبداعية تخدم التخصص.
	/							/	٥- تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الخامات المتوفرة في إعداد

تقنيات ووسائل تعليمية مستحدثة.									
			/	/			/		٦- التأكيد على الاستخدام السليم للسيورة.
/		/					/		٧- توفير مصادر تعليمية متنوعة ومستحدثة توضح خطوات إنتاج واستخدام للتقنيات المختلفة.
/	/						/		٨- إيجاد قنوات للتواصل المستمر بين الطلاب والأساتذة لتفعيل المتابعة، والحوار .
/	/	/					/		٨- العمل على توفير تقنيات ووسائل متنوعة للاستفادة منها في عمليات التدريس.

ينضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب غالبية التخصصات، وكان أكثرها ورودا العمل على توظيف مختلف التقنيات والوسائل التعليمية، خلال مختلف مواد برنامج إعداد المعلم، وأيضا الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على تصميم وتنفيذ مواد تعليمية تخدم التخصص، إلى جانب العمل على تدريب الطلاب المعلمين على استخدام مختلف الأجهزة والتقنيات، والتي تستخدم في العملية التعليمية، وتدريبهم على العناية بها وإصلاح الأعطال البسيطة بها. وتتفق تلك التوجهات مع نصر (نصر، ٢٠٠٢: ٩٨)، وكذا مع (حميدوش، ١٩٩٦) اللذان أشارا إلى وجود نقص في الإمكانيات التعليمية، خاصة الوسائل التعليمية خلال برنامج إعداد المعلم.

ساساً، فهما يرتبط بإدارة الصف والتفعل الاجتماعي والإنساني:

جدول (١٨)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين كفاءاتهم المهنية المرتبطة بإدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والإنساني.

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بإدارة الصف
/			/	/	/	/		/	١- إضافة مقرر إجباري لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات إدارة الصف.
/	/		/	/					٢- التعرف على المشكلات التربوية المختلفة، وكيفية التعامل مع كل منها وفقاً لأخص التربية.
/			/					/	٣- التعرف على المشكلات المرتبطة بالتخصص في مختلف المراحل التعليمية، وكيفية التعامل مع كل منها.
/	/			/					٤ - تقييم نماذج لبعض المواقف التربوية المرتبطة بإدارة الصف، واقتراح حلولاً سليمة لها.
			/		/		/	/	٥- عمل زيارات إلى المدارس للتعرف على الأساليب الإدارية

								المستخدمة وتقييمها وتقديم مقترحات لتطويرها.
			/	/				٦- التدريب على كفاءات التواصل التي تعمل على تنمية مفهوم إيجابي عن الذات.
/	/	/						٧- الاهتمام بالتواصل المبني على أسس سليمة بين طلاب كلية التربية والأساتذة.
/	/							٨ - العمل على استخدام أساليب لتعزيز المناسبة مع الطلاب المعلمين، وتدعيم الجوانب الإيجابية وتوجيههم إلى التقلب على السلب.
			/	/				٩ - تدريب الطلاب المعلمين على استخدام أساليب التعزيز المختلفة، ووفقاً للأسس العلمية.
/	/						/	١٠ - عدم إرهاق الطلاب المعلمين في أنشطة متعددة.
/								١١- تقليل أعداد التلاميذ في الصف.

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب غالبية التخصصات، وكان أكثرها وروداً، العمل على إضافة مقر إجباري لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات

إدارة الصف، أيضا التعرف على المشكلات التربوية المختلفة، وكيفية التعامل مع كل منها، وفقا للأسس التربوية، كذلك التعرف على المشكلات المرتبطة بكل تخصص في مختلف المراحل التعليمية، والأسلوب السليم للتعامل مع كل منها، إلى جانب تقديم نماذج لبعض المواقف التعليمية المرتبطة بإدارة الصف، واقتراح حلولاً تربوية مناسبة لكل منها، وكذا القيام بزيارات ميدانية متعددة للتعرف على الأساليب الإدارية المستخدمة في الواقع الفعلي، والوقوف على مدى تمثيلها مع الأسس العلمية وتقديم مقترحات للتصين.

ويتضح رؤية متجددة للطلاب المعلمين في تطلّعهم للتعرف والتدريب على الأساليب السليمة للإدارة التفاعلية، وعدم الاكتفاء بإحداث نوعاً من الانضباط والهدوء خلال العملية التعليمية و يؤكد ذلك ما وجدته (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

❖ **المورد الثالث: المعلم:**

جدول (١٩)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتصين كفاءاتهم في عمليات تقويم

التكريم.

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتصين كفاءات التقويم
/	/							/	١- استخدام الأساتذة القائمين على العملية التعليمية وسائل تقويم متنوعة لتقييم التعلم.
/	/							/	٢ - تدريب الطلاب المعلمين على

								إعداد وسائل تقييم علمية متنوعة وواقعية لبعض دروس التخصص.
								٣ - تدريب الطلاب المعلمين على اقتراح وسائل تقويم متنوعة لبعض المحاضرات التي يقومون بدراستها.
/		/					/	٤ - إشراك الطلاب المعلمين في تقويم أدائهم في مختلف الجوانب في ضوء معايير موضوعية.
/			/			/		٥ - تدريب الطلاب المعلمين على إعداد ملفات للمتعلمين
		/						٦ - تدريب الطلاب المعلمين على الجديد في التقويم وتشجيعهم على ابتكار وسائل جديدة.
/		/		/				٧ - تدريب الطلاب المعلمين على تحديد صعوبات التعلم، والأسلوب السليم للتعامل معها.

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب الطلاب المعلمين في بعض التخصصات، ومنها استخدام الأساتذة للقائمين على تنفيذ برنامج إعداد المعلم وسائل تقييم متنوعة ومتطورة في عمليات التقويم، وكذا تدريب الطلاب المعلمين على إعدادها، إلى

جانب العمل على إشراكهم في تقييم تعلمهم، أيضاً تدريبهم على تحديد صعوبات التعلم، وكيفية التعامل مع كل منها، وإعداد ملفات المتعلمين.

وتتفق التوجهات مع رؤية محمد نصر في أن برامج إعداد المعلم تنسم بالقصور في مساعدة الطلاب المعلمين على إحداث الروابط بين الأهداف والمخرجات (نصر، ٢٠٠٢: ٩٨)، ومع عبد الجليل الذي وجد انخفاض كفاءات المعلم المرتبطة بالتقويم، خاصة التكويني (عبد الجليل، ٢٠٠٢)، كذلك أشار محمود نصر، إلى أن الطلاب المعلمين يرون ضرورة تزويد المشرفين على التربية العملية بدليل خاص، يكون مرشداً لهم خلال المتابعة والتوجيه والتقويم، بهدف تنمية الكفاءات المهنية المرتبطة بتلك العمليات، لدى الطلاب المعلمين بما في ذلك تقييم التعلم (نصر، ١٩٩٦).

❖ المحور الرابع: ادلة الممارس:

جدول (٢٠)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين كفاءاتهم في إنهاء الدور.

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين كفاءات إنهاء الدروس
/	/	/	/	/	/	/	/	/	١- اهتمام القائمين بالتدريس في مختلف المقررات التخصصية والثقافية والمهنية بإنهاء الدروس بأسلوب علمي سليم.
/	/	/	/	/	/	/	/	/	٢- تدريب الطلاب المعلمين على أداء

									المهارات المرتبطة بإنهاء الدروس.
									٣ - اهتمام القائمين على العملية التعليمية بربط المواد الدراسية بمواقف الحياة وتدريب الطلاب المعلمين على ذلك.
/		/							
									٤ - الاهتمام بتوجيه الطلاب المعلمين إلى مصادر التعلم المختلفة تدريهم على استخدامها.
/				/					

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب بعض التخصصات، ومنها اهتمام القائمين على مختلف مقررات إعداد المعلم بإنهاء الدروس بأسلوب علمي سليم، أيضا العمل على تدريب الطلاب المعلمين على مهارات إنهاء الدروس، وكذا الحرص على تأكيد ربط المواد الدراسية بمواقف الحياة. مما يدل على إحصائهم بقصور في أدائهم لتلك المهارات، وأشبار عبد الجليل إلى قصور مهارات الطلاب المعلمين في تحديد الواجبات المنزلية (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

كذلك قدم الطلاب المعلمين بعض المقترحات العامة، وفيما يلي عرضا لذلك :

جدول (٢١)

يعرض المقترحات العامة للطلاب المعلمين تبعا لتخصصات الدراسة.

مقترحات عامة للطلاب المعلمين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١- زيادة مدة التربية العملية	/					/	/	/	

										لتصبح فصلين أحدهما للتوجيه، الأخر للتقويم.
/	/	/	/							٢- إضافة مقرر منفصل لتدريب الطلاب المعلمين على اكتساب مهارات التدريس .
/			/							٣- تدريب الطلاب المعلمين على ما جاء في الاستبانة.
	/									٤- توفير استشاريين لتوجيه الطلاب المعلمين ومساعدتهم على حل ما قد يصادفهم من مشكلات.
/			/							٥- توفير فرص الاتصال الإلكتروني للطلاب المعلمين للإجابة على تساؤلاتهم وحل مشكلاتهم المرتبطة بالجوانب المهنية المختلفة.

يتضح من الجدول ورود بعض المقترحات العامة التي تمثلت في، زيادة الفترة المخصصة للتربية العملية، لتصبح فصلين لمزيد من التدريب، وكذا العمل على إضافة مقرر خاص لتدريب الطلاب المعلمين على مختلف المهارات المهنية، خاصة ما جاء بالاستبانة إلى جانب توفير خدمات الاستشارات المهنية والتخصصية، سواء من خلال الاستشاريين، أو من خلال البريد الإلكتروني.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصى الدراسة بما يلي:

- ١- إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في ضوء المعايير الدولية والقومية لإعداد المعلم.
- ٢- العمل على تحديد الكفاءات المختلفة (المهنية والتخصصية والثقافية) لكل تخصص على حدة، وجعلها منطلقات لتطوير برنامج الإعداد.
- ٣- الاهتمام بإيجاد نوعا من التكامل بين مختلف جوانب الإعداد، بحيث يعمل القائمين على الإعداد على توظيف الكفاءات المهنية خلال مختلف المواد، بهدف إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لمتابعة وممارسة المهارات المرتبطة بتلك الكفاءات، خلال عمليات التدريس.
- ٤- أن يخضع برنامج إعداد المعلم على مختلف التخصصات لدراسات تقييمية مستمرة بهدف الوقوف على مدى مواكبته للمتغيرات المستحدثة، في مختلف جوانب الإعداد.
- ٥- العمل على اشتراك جميع أعضاء هيئة التدريس في جوانب الإعداد المختلفة في الإشراف على طلاب التربية العملية لإحداث التكامل بين النظرية والتطبيق.
- ٦- توثيق الصلة بين مؤسسات إعداد المعلم العربية والدولية بهدف الوقوف على المستجدات بما يخدم تطوير برامج إعداد المعلم.
- ٧- إيجاد نوعا من التكامل بين القائمين بالتدريس خلال برنامج إعداد المعلم وميدان التدريب والعمل، وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات والطققات النقاشية.

بحوث مقترحة:

في ضوء ما تم للتوصل آلية من نتائج و امتدادا للاستفادة يمكن اقتراح بعض الدراسات ومنها ما يلي:

- ١- دراسة وتقييم واقع أداء طلاب التربية العملية في التخصصات المختلفة في ضوء الكفاءات المهنية المحددة في الدراسة.
- ٢- دراسة العلاقة بين التقييم الذاتي للطلاب المعلمين، وتقييم هيئة الإشراف في ضوء الكفاءات المهنية المحددة في الدراسة.
- ٣- دراسة العلاقة بين الكفاءات المهنية للطلاب المعلمين واتجاهاتهم ورضاهم عن العمل.
- ٤- دراسة أثر إطلاع الطلاب المعلمين على قائمة الكفاءات المهنية في تحسين أداءهم التدريسي.
- ٥- دراسة للتعرف على الكفاءات المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، وإعداد برامج تدريبية في ضوءها وقولس فعاليتها .

المراجع العربية:

- ١- فوزي، أحمد بهاء الدين (٢٠٠٢): تنمية بعض كفاءات للتدريس لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص طبيعة و كيمياء، باستخدام التدريس المصغر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.
- ٢- اللقاني، أحمد حسين و الجمل، علي أحمد (١٩٩٩): "معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس"، للقاهرة عالم الكتب، الطبعة الثانية.

- ٣- اللقاني، احمد حسين و المفتي، محمد أمين (١٩٨٢): "قائمة ملاحظة لتقويم طلاب التربية العملية بكليات التربية"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤- ياركندى، آسيا حامد (١٩٩٣): "رؤية مستقبلية لموضوعات برامج التحريب أثناء الخدمة فى ضوء الكفاءات التربوية لمعلمات المرحلة الابتدائية"، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٢٠)، يونيو.
- ٥- وهبى، السيد اسماعيل (٢٠٠٢): "اتجاهات معاصرة فى تقويم أداء المعلم"، المؤتمر العلمى الرابع عشر (مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء) القاهرة، جامعة عين شمس، المجلد الثانى.
- ٦- حميدة، امام مختار و النجدي، أحمد و عرفة، صلاح الدين و راشد، على محيى الدين (٢٠٠٠): "مهارات التدريس"، القاهرة، مكتبة زهراء للشرق.
- ٧- حميدوش، أنور عبود (١٩٩٦): "تقويم نظام التربية العملية فى كليات التربية بمحافظة القاهرة فى ضوء الاتجاهات المعاصرة"، رسالة ماجستير، القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- ٨- الطوبجى، حسين حمدي (١٩٩٠): "اتجاهات هيئة للتدريس بكليات التربية بالكوييت نحو استخدام الحاسوب فى التعليم"، المؤتمر العلمى لثانى، (إعداد المعلم التراكمات والتحديات)، جمهورية مصر العربية، الاسكندرية، المجلد لثانى.

- ٩- الصباغ، حمدي عبد العزيز امام (١٩٨٩): تقويم التربية العملية بكلليات التربية باستخدام اسلوبى تحليل النظم وتحليل التفاعل، رسالة دكتوراة، جمهورية مصر العربية، جامعة المنوفية، كلية التربية، قسم للمناهج وطرق التدريس.
- ١٠- المر، خالد خميس عاشور (٢٠٠١): تقويم برنامج اعداد معلم للرياضيات بكلية التربية في محافظة غزة، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١١- دونالد أورلنج وآخرون (٢٠٠٣): "استراتيجيات التطليم (السدليل نحو تدريس الفضل)"، ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة، الكويت، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى.
- ١٢- الكثيرى، راشد بن حمد (٢٠٠٤): "رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم فى الوطن العربى"، المؤتمر العلمى السادس عشر (تكوين المعلم)، القاهرة، المجلد الأول.
- ١٣- طعيمة، رشدى أحمد (١٩٩٩): "المعلم (كفاءاته، إعداداه، تدريبه)"، القاهرة، دار الفكر العربى.
- ١٤- ابراهيم، سعد الدين وآخرون (١٩٨٩): "مستقبل النظام العلمى وتجارب تطوير التعليم"، ط ١، عمان منتدى الفكر العربى.
- ١٥- الفتلاوى، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣): "كفاءات للتدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)"، الأردن، عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع، ط ١.
- ١٦- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٢): "الكفاءات التعليمية"، عمان، دار للمناهج، ط ٢.
- ١٧- عبد العزيز، عبد العزيز محمد و عبد المنعم، على محمد و ابراهيم، سمير عبد الباسط (١٩٩٠): "أثر عاملى الخبرة والمؤهل فى الكفاءات للتدريس لدى المعلمين

أثناء الخدمة"، المؤتمر العلمي الثاني (التراكمات والتحديات) جمهورية مصر العربية، الاسكندرية، المجلد الرابع.

١٨- مكروم، عبد الووود (١٩٩٩): "حو مهمام متجددة لكليات التربية للإعداد وتدريب المعلمين فى القرن الحادى والعشرين"، المؤتمر العلمى السابع بكلية التربية (تطوير نظم إعداد المعلم العربى وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة)، القاهرة، جامعة حلوان، مايو.

١٩- عبد الجليل، على محمد (٢٠٠٢): "برنامج تدريبي فى الحاجات المهنية لمعلمي التعليم الصناعى وأثره على النمو المهني والتطوير العلمى لديهم"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢٠- على، على محمد عبد المنعم (١٩٩١): "دراسة تحليلية للبحوث السابقة فى مجال التكريس المصغر"، المؤتمر العلمى الأول، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، الجزء الثانى.

٢١- راشد، على محي الدين (٢٠٠٣): "خصائص المعلم العصري وأدواره، سلسلة كتب المعلم الناجح ومهاراته الأساسية"، للكتاب الثالث، دار الفكر العربى، الطبعة الأولى.

٢٢- الديب، فتحي عبد المنعم (١٩٩٧): "إعداد وتمهين المعلم، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة للتربية"، الكويت، عدد ٢٢ .

٢٣- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): "تعليم التفكير ... مفاهيم وتطبيقات"، العين، دار الكتاب الجامعى.

٢٤- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر، المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، القاهرة.

٢٥- كوجك، كوثر حسين (١٩٩٨): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس (التطبيقات في التربية الأسرية)، القاهرة، عالم الكتب.

٢٦- حبيب، مجدى عبد الكريم (٢٠٠٣): تعليم التفكير في عصر المعلومات، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٧- إبراهيم، مجدى عزيز (٢٠٠٠): موسوعة المناهج للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨- المفتى، محمد أمين (١٩٩٥): قراءات في تعليم الرياضيات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩- نصر، محمد على (٢٠٠٢ أ): تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء، المؤتمر العلمي السابع عشر (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء) القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الأول: ٩٨-١٠١.

٣٠- نصر، محمد على (٢٠٠٢ ب): مدخل حديثة لتطوير مناهج التعليم فى ضوء متطلبات الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، المؤتمر العلمي الثالث عشر (مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة) القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد الأول.

٣١- شوقي، محمود أحمد و سعيد، محمد مالك محمد (٢٠٠١): "معلم للقرن الحادي والعشرين"، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٢- نصر، محمود أحمد محمد (١٩٩٦): "فعالية برنامج مقترح لتنمية كفاءات التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أسيوط.

٣٣- وهبة، مراد و أبو سنة، منى (١٩٩٦): "الإبداع وتطوير كليات التربية"، مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية، القاهرة، جامعة عين شمس.

٣٤- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦): "دراسات حول إعداد المعلم"، المؤتمر القومي لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته، التقرير الختامي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية:

35- EL-Jassar, Salwa A. (1991): "A study of the perceived Adequacy of Teaching competencies Included in Intermediate and Secondary Teacher program in the college of Education of Kuwait University of Pittsburgh".

36- Furlong V.T. et al.(1988): "Initial teacher training and the role of the school", OPEN UNIVERSITY PRESS, Melton Keynes.

37- Galluzzo, G.R.(1995): "Evaluation of teacher Education programs", International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, 2nd ed., edited by Lorin W.Andersor, Pergaman.

- 38- Shen, Jian Ping (1994): "A studying contrasti visions preservice teacher education in the context a professional development school. Paper presented at the annual meeting of the American Association of collages for teachers Education" , (Chicago,11, Feb.16-19).
- 39- Tom, A. (1997): "Redesigning Teacher Education" ,Alban :state of University of New York press.
- 40- Turner, G. and Clift, P. (1988): "Studies in Teacher Appraisal", London, the Falmer Press.
- 41- Wise, A.E. and Leibbrand, J.A. (2000): "Standards And Teacher Quality" , Phi Delta Kappon, 81 (8).

ملحق (١)

قائمة الكفاءات المهنية العامة للطلاب المعلمين في مختلف تخصصات التربية الأساسية

يجب أن يساعد برنامج إعداد المعلم الطلاب المعلمين على أداء ما يلي :

❖ المحرر الأول : غلايط السلي :

١ - إعداد خطة لتوزيع موضوعات المنهج .

٢ - تحديد العناصر الأساسية لأي درس في التخصص.

- ٣ - صياغة أهداف الدرس بأسلوب سليم في جوانب النمو المختلفة.
- ٤ - صياغة الأهداف في المستويات المختلفة لكل جانب.
- ٥ - تحديد التهيئة والتقويم المبدئي المناسب والمنوع.
- ٦ - تحديد طرق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة والمنوعة داخل الصف وخارجه .
- ٧ - تحديد الوسائل التعليمية المناسبة والمنوعة والمتطورة للدرس .
- ٨ - تحديد أسئلة شفوية مناسبة للتعرف على مدى تحقيق الأهداف خلال الدرس .
- ٩ - إعداد وسائل تقييم متنوعة تكوينية ونهائية تبعا لأهداف الدرس.
- ١٠ - تحديد مصادر تعليمية متنوعة لتحضير الدرس.
- ١١ - تحديد مصادر تعليمية مناسبة للمتعلمين.
- ١٢ - إعداد وتهيئة مكان الدراسة تبعا لطبيعة الدرس.

❖ المحور الثاني : تنفيذ الدرس :

أولاً: التهيئة:

- ١ - القدرة على تقديم الدرس بأسلوب شيق وجذاب ينمي اهتمام المتعلمين .
- ٢ - اختيار واستخدام تهيئة مناسبة للمتعلمين من حيث خبراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم .
- ٣ - استخدام تهيئة متنوعة من درس لآخر .
- ٤ - استخدام تهيئة مرحلية في بداية كل عنصر أو نشاط جديد خلال الدرس .

ثانياً : المادة العلمية :

- ١ - التمكن من المادة العلمية التي يقوم بتكريسها، بجوانبها المختلفة.
- ٢ - التأكيد على مختلف عناصر الدرس، وإعطاء كل عنصر الوقت والاهتمام الكافى.
- ٣ - إثراء المادة العلمية بالأمثلة والتشبيهات ونتائج الدراسات.
- ٤ - ربط عناصر الدرس ببعضها والدروس السابقة.
- ٥ - ربط الدروس وتطبيقاتها بالبيئة، والمواقف الحياتية، والقضايا المعاصرة.
- ٦ - الربط بين دروس التخصص والمواد الأخرى.
- ٧ - استخدام اللغة العربية المبسطة، وتشجيع المتعلمين على ذلك.
- مساعدة المتعلمين على استخلاص القواعد العامة للدروس بأنفسهم.
- ٩ - توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة المختلفة والأسلوب السليم لاستخدامها.
- ١٠ - التأكيد على ما سيقوم الطالب المعلم بتكريسه فى ميدان العمل.

ثالثاً : طرق التدريس والأنشطة التعليمية :

- ١ - القدرة على عرض الدرس بأسلوب متسلسل.
- ٢ - استخدام طرق تدريس متنوعة تعمل على تحقيق الأهداف.
- ٣ - تخطيط واستخدام أنشطة تعليمية تعمل على إيجابية المتعلمين، وتنمية قدراتهم.
- ٤ - توجيه أسئلة متنوعة من حيث النوع والمستوى بهدف التقويم المستمر.
- ٥ - تشجيع تساؤلات المتعلمين، والتعامل معها بأسلوب سليم.
- ٦ - استخدام أنشطة تعليمية تعمل على اكتساب المتعلمين مهارات حل المشكلات.

- ٧ - استخدام أنشطة تعليمية تساعد على تنمية مهارات الإبداع والابتكار.
 - ٨ - تخطيط واستخدام أنشطة تعمل على تنمية مهارات العمل الجماعي، والتفاعل مع الآخرين.
 - ٩ - تخطيط وتنفيذ أنشطة تعمل على تنمية مهارات للتواصل مع مصادر المعرفة، وارتداد المكتبة.
 - ١٠ - تخطيط وتنفيذ أنشطة تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.
 - ١١ - التعامل مع أخطاء المتعلمين بأسلوب سليم وإشراكهم في تصحيحها.
 - ١٢ - تخطيط وتنفيذ أنشطة تعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي والمستم.
 - ١٣ - يستخدم القائمين على برنامج إعداد المعلم أنشطة تعمل على إيجابية الطلاب المعلمين.
 - ١٤ - اكتشاف المتميزين وتخطيط أنشطة تنمى قدراتهم.
- رابعاً: استخدام التقنيات التربوية والأنشطة التعليمية :
- ١ - تحديد واستخدام تقنيات ووسائل تعليمية تساعد على تحقيق الأهداف.
 - ٢ - استخدام تقنيات ووسائل تعليمية متنوعة ومتطورة.
 - ٣ - إشراك المتعلمين في تصميم وتنفيذ واستخدام بعض التقنيات والوسائل التعليمية.
 - ٤ - استخدام التقنيات التربوية والأجهزة بكفاءة.
 - ٥ - استخدام السبورة بكفاءة.

هـامسا : التطبيقات و الأدلة العملية :

- ١ - إجادة تنفيذ الأداءات و التطبيقات العملية.
- ٢ - مراعاة عوامل الأمان أثناء العمل.
- ٣ - إتاحة الفرصة للمتعلمين لأداء التطبيقات العملية فرديا أو جماعيا.
- ٤ - متابعة وتوجيه المتعلمين تبعا للأداء.
- ٥ - توجيه المتعلمين لتجريب وابتكار تطبيقات جديدة.
- ٦ - إشراك المتعلمين فى تقييم أدائهم وسلوكهم بموضوعة.

سادسا : إدارة الصف و التفاعل الاجتماعى و الإنسانى :

- ١ - التعرف على القوانين التى تحكم التعامل و التفاعل وكيفية تطبيقها.
- ٢ - استخدام وقت التدريس بكفاءة.
- ٣ - الاهتمام بجميع المتعلمين وفقا للفروق الفردية بينهم.
- ٤ - التعامل مع المشكلات التربوية والسلوكية بأسلوب سليم.
- ٥ - إشراك المتعلمين فى تخطيط وتنفيذ وتقييم بعض الأنشطة.
- ٦ - تهيئة المناخ التعليمى الذى يجمع بين التعاون والتنافس.
- ٧ - مساعدة المتعلمين على التعبير عن النفس، وتأكيد مفهوم إيجابى عن الذات.
- ٨ - استخدام الأسلوب السليم لتعزيز استجابات وسلوك المتعلمين.
- ٩ - استخدام أساليب متنوعة فى تعزيز سلوك وأداء المتعلمين.

١٠ - إثارة دافعيه المتعلمين لممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة.

❖ المحور الثالث : التقييم :

- ١ - استخدام أساليب تقويم ترتبط بأهداف الدرس.
- ٢ - استخدام أساليب تقويم متنوعة (أسئلة شفوية - أسئلة مكتوبة - بطاقات ملاحظة - إعداد تقارير وسجلات).

٣ - إشراك المتعلمين في تقييم التعلم في ضوء الأهداف.

٤ - تحديد صعوبات التعلم، والتعامل معها بأسلوب سليم.

٥ - إعداد ملفات المتعلمين.

❖ المحور الرابع : إنهاء الدرس :

- ١- إشراك المتعلمين في التلخيص والتأكيد على عناصر الدرس.
- ٢- تشجيع المجيدين المتفاعلين وحث المنصرين بأساليب سليمة.
- ٣- تحديد تعيينات (واجبات) متنوعة (تدريب على المادة - تنمية تفكير - ربط بالبيئة - التعرف على المشكلات الواقعية ذات العلاقة بالمادة).
- ٤- توجيه المتعلمين إلى مصادر التعلم المختلفة لإنجاز أوراق العمل وتعميق خبرات الدرس.

٥- إنهاء الدرس بأسلوب يشعر المتعلمين بأهمية ما تعلموه وتطبيقاته في حياتهم.

٦- إثارة اهتمام المتعلمين للقيام بأنشطة ترتبط بالدرس التالي.

ملحق (٢)

استبانة لتقييم برنامج إعداد المعلم في تخصصات كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	بنود التقييم
			<p>❖ المحور الأول : تخطيط الدرس</p> <p>يساعد برنامج إعداد المعلم الطلاب المعلمين على اكتساب القدرة على :</p> <p>١ إعداد خطة لتوزيع موضوعات المنهج.</p> <p>٢ تحديد عناصر (مفاهيم) أى درس في التخصص.</p> <p>٣ تحديد أهداف الدرس بأسلوب سليم فى جوانب النمو المختلفة.</p> <p>٤ صياغة الأهداف فى مختلف المستويات لكل جانب.</p> <p>٥ تحديد تهينة وتقويم مبدئي مناسب ومنوع للدرس.</p> <p>٦ تحديد طرق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة والمنوعة داخل الصف وخارجه.</p> <p>٧ تحديد التقنيات والوسائل التعليمية المناسبة والمنظورة للدرس.</p> <p>٨ تحديد وصياغة أسئلة شفوية مناسبة للتعرف على مدى تحقيق الأهداف خلال الدرس.</p>

		إعداد وسائل تقويم مناسبة ومنوعة تكوينية ونهائية تبعاً لأهداف الدرس.	١
		تحديد مصادر التعلم المناسبة والمنوعة تبعاً لطبيعة الدروس.	١٠
		تحديد مصادر التعلم المناسبة والمنوعة للتلاميذ.	١١
		إعداد وتهيئة مكان الدراسة تبعاً لطبيعة الدروس.	١٢
		ما مقترحاتك لتطوير فعاليات برنامج إعداد المعلم المرتبط بعملية إعدادات تخطيط الدروس.....	
		❖ المحور الثاني : تنفيذ الدرس	
		<u>أولاً: فيما يرتبط بالتهيئة :</u>	
		تعمل المناهج على إكساب الطالب المعلم القدرة على :	
		تقديم للدرس بأسلوب شيق وجذاب يثير اهتمام المتعلمين.	١
		اختيار واستخدام تهيئة مناسبة للمتعلمين من حيث خبراتهم وحاجاتهم واهتمامهم.	٢
		استخدام تهيئة متنوعة من درس لآخر.	٣
		استخدام تهيئة مرحلية في بداية كل عنصر أو نشاط خلال الدرس.	٤
		ما مقترحاتك لتطوير المناهج والأنشطة لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بالتهيئة	
		

ثانياً: المادة العلمية :		
		يساعد برنامج إعداد المعلم على اكتساب الطلاب للمعلمين
		للقدرة على :
١		التمكن من المادة العلمية التي أقوم بتدريسها بجوانبها المختلفة.
٢		للتأكد على مختلف عناصر وإعطاء كل عنصر الوقت والاهتمام المناسب.
٣		إثراء المادة العلمية باستخدام الأمثلة والتشبيهات والقراءات ونتائج البحوث والجديد في العلم.
٤		الربط بين عناصر الدرس وبعضها والدروس السابقة.
٥		ربط الدروس وتطبيقاتها بالبيئة والمواقف الحياتية والقضايا المعاصرة.
٦		إيجاد الروابط بين مواد التخصص والمواد الأخرى.
٧		استخدام اللغة العربية وتشجيع المتعلمين على ذلك.
٨		مساعدة المتعلمين على استخلاص القواعد العامة للدرس بأنفسهم.
٩		توجيه المتعلمين إلى مصادر التعلم المختلفة والأسلوب السليم لاستخدامها.
١٠		محتوى التخصص يتماشى مع مضمون المنهج الذي يتم تدريسه في المدارس.
		ما مقترحاًك لتطوير برنامج الإعداد لتحسين قدرات

		للطلاب المعلمين المرتبطة بالمادة العلمية	
		<u>ثالثاً: طرق التدريس والأنشطة التعليمية :</u>	
		يعمل برنامج إعداد المعلم على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :	
١		عرض الدرس بأسلوب متسلسل.	
٢		اختيار واستخدام طرق تدريس متنوعة تعمل على تحقيق الأهداف.	
٣		تخطيط واستخدام أنشطة تعليمية تعمل على إيجابية المتعلمين وتنمية قدراتهم.	
٤		إعداد وتوجيه أسئلة متنوعة بهدف التقييم المستمر.	
٥		تشجيع تساؤلات المتعلمين والتعامل معها بأسلوب مناسب.	
٦		تخطيط وتنفيذ أنشطة تعمل على اكتساب المتعلم مهارات حل المشكلات.	
٧		تخطيط واستخدام أنشطة تعمل على اكتساب المتعلمين مهارات الابتكار والإبداع.	
٨		تخطيط واستخدام أنشطة تعمل على اكتساب المتعلمين مهارات العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.	
٩		تخطيط وتنفيذ أنشطة تعمل على تواصل المتعلم مع مصادر المعرفة المختلفة وارثياد المكتبة.	
١٠		تخطيط وتنفيذ أنشطة تراعى الفروق الفردية:	

١١	التعامل مع أخطاء المتعلمين بأسلوب سليم وإشراكهم وتصحيحها.
١٢	تخطيط وتنفيذ أنشطة تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والمستمر.
١٣	يحرص اساتذتى فى الكلية على استخدام أنشطة تعمل على إيجابية الطلاب فى الموقف التعليمى.
١٤	اكتشاف المتميزين وتخطيط أنشطة تنمى قدراتهم.
	ما مقترحائك لتطوير قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة

	<u>رابعاً: استخدام التقنيات و الوسائل التعليمية :</u>
	تعمل المناهج فى تخصصى على مساعدة الطلاب المتعلمين على اكتساب القدرة على :
١	تحديد وسائل تعليمية تساعد على التفاعل فى الموقف التعليمى لتحقيق الأهداف.
٢	استخدام وسائل تعليمية متنوعة ومتطورة.
٣	إشراك المتعلمين فى تصميم وتنفيذ واستخدام بعض التقنيات والوسائل التعليمية.
٤	استخدام الأجهزة والتقنيات التربوية بكفاءة.
٥	استخدام السبورة بشكل جيد.
	ما مقترحائك لتطوير المناهج و الأنشطة لتحسين قدرات

	الطلاب المعلمين المرتبطة باستخدام التقنيات التربوية والوسيلة للتعليم

	<u>خامسا: التطبيقات والإجراءات العملية :</u>
١	تعمل المناهج في تخصصي على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على : إجادة تنفيذ التطبيقات والإجراءات العملية للدروس (مثل تنفيذ شيء ما أو استخدام أجهزة، أو تنفيذ ألعاب تعليمية غير ذلك).
٢	مراعاة مختلف عوامل الأمان أثناء العمل وتوجيه المتعلمين إلى ذلك.
٣	إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين لأداء التطبيقات العملية فرديا وجماعيا.
٤	متابعة وتوجيه المتعلمين فرديا أو جماعيا تبعا لأدائهم.
٥	توجيه المتعلمين لتجريب وإبتكار تطبيقات جديدة.
٦	إشراك المتعلمين في تقييم أدائهم وسلوكهم بموضوعية.
	ما مقترحك لتطوير المناهج والأنشطة في تخصصك لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بالتطبيقات و الإجراءات العملية

			سياسيا: إدارة الصف :	
			تعمل المناهج المختلفة في تخصصي على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :	
١			الإمام بالقوانين للنظامية التي تحكم أسلوب التعامل والتفاعل في إدارة الصف وكيفية تطبيق المناسب منها.	
٢			استخدام الوقت بكفاءة أثناء الدروس.	
٣			الاهتمام بجميع المتعلمين وفقا للفروق الفردية بينهم.	
٤			التعامل مع المشكلات التربوية والسلوكية بأسلوب سليم.	
٥			إشراك المتعلمين في تخطيط وتنفيذ وتقييم بعض الأنشطة.	
٦			تهيئة مناخا تعليميا يجمع بين التعاون والتنافس.	
٧			مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارة التعبير عن النفس وتأكيد أسلوب إيجابي عن النفس.	
٨			استخدام الأسلوب السليم لتعزيز استجابات وسلوك المتعلمين.	
٩			القدرة على استخدام أساليب متنوعة في تعزيز سلوك وأداء المتعلمين.	
١٠			القدرة على إثارة دافعية المتعلمين لممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة.	
			ما مقترحاتك لتطوير المناهج والأنشطة في تخصصك	
			لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بإدارة الصف	
			والتفاعل الاجتماعي والإنساني	

	<p>.....</p> <p>❖ المحور الثالث: التقويم:</p> <p>تعمل المناهج في تخصصي على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :</p> <p>١ استخدام أساليب تقويم ترتبط بأهداف الدرس.</p> <p>٢ إعداد واستخدام وسائل تقويم متنوعة مثل :</p> <ul style="list-style-type: none"> • أسئلة تحريرية مقالية وموضوعية • أسئلة شفوية • إعداد بطاقات أداء وسلوك المتعلمين • إعداد التقارير والسجلات <p>٣ إشراك المتعلمين في تقييم تعلمهم في ضوء الأهداف.</p> <p>٤ تحديد صعوبات التعلم، والتعامل معها بأسلوب سليم.</p> <p>٥ إعداد ملفات خاصة بالمتعلمين.</p> <p>ما مقترحك لتطوير المناهج والأنشطة في تخصصك لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بإدارة الصف والتفاهل الاجتماعي والإنساني.....</p> <p>❖ المحور الرابع: إنهاء الدرس:</p> <p>تعمل المناهج في تخصصي على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :</p> <p>١ إشراك المتعلمين في التلخيص والتأكيد على العناصر</p>	
--	---	--

			الأساسية للدرس.	
			تشجيع المجيدين المتفاعلين وحث المقصرين بأساليب تربوية تنمى قدرات كليهما مع متابعتهم.	٢
			تحديد تعيينات متنوعة (واجبات) تتضمن: تدريب على المادة - تنمية التفكير - ربط المادة بالبيئة - التعرف على المشكلات الواقعية ذات العلاقة بالمادة.	٣
			توجيه المتعلمين إلى مصادر التعلم المختلفة لإنجاز الواجبات وأوراق العمل وأيضا لتعميق خبرات الدروس.	٤
			إنهاء الدروس بأسلوب يشعر المتعلمين بأهمية ما تعلموه وتطبيقاته فى حياتهم.	٥
			إثارة اهتمام المتعلمين بأهمية ما تعلموه وتطبيقاته فى حياتهم.	٦
			إثارة اهتمام المتعلمين للقيام بالشطة ترتبط بالدرس التالى. ما مقترحك لتطوير المناهج والأنشطة التعليمية لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بإنهاء الدرس	٧
			



التعليم في نجد في عهد الدولة السعودية الأولى

(١١٥٧-١٢٣٣هـ / ١٧٤٦-١٨١٨م)

د. نورة بنت معجب الحامد*

توطئة:

لم تكن الأوضاع السائدة في نجد قبل قيام الدولة السعودية الأولى مشجعة على نشر العلم والتعليم؛ فقد كان المتعلمون في الحاضرة قلة، أما في البادية فكان التعليم معدوماً بها (العثيمين، ١٣٩٨هـ، ٢٢). وكانت نجد تفتقر إلى حكومة موحدة تنظم شئونها وتعنى بالتعليم بها. ويبدو أن صعوبة الحياة المعيشية آنذاك كانت تقف حائلاً دون تعلم الغالبية العظمى من سكانها (المرجع السابق، ٣٢).

ومع ذلك فقد قامت في الحاضرة عدة محاولات من أجل التطم والتعليم، وكان للعامل الديني دوره في حث القادرين مادياً على المساهمة في نشر العلم، وتعليم أبنائهم، كما كان للعامل الديني دوره أيضاً في تشجيع العلماء على تعليم أبناء المنطقة ما يعرفون من علوم الشريعة (المرجع السابق، ٣٣).

ولقد كان من أبرز المراكز العلمية في نجد آنذاك أشيقر، والعيينة، والرياض، وعنيزة (الشبل، ١٤٠٢هـ - ١٤٠٣هـ، ١٥)، وكان التركيز المنهجي منصباً على تعليم

* كلية الأدب - جامعة الملك سعود.

مادة الفقه حيث تتيح لمتقنها الحصول على أحد المناصب الدينية كالقضاء الذي يؤهل من يقوم به لاعتلاء مكانة اجتماعية جيدة في المجتمع (العثيمين، المرجع السابق، ٣٦-٣٧).

ولقد شهدت نجد في تلك الفترة رحلات علمية قام بها طلبة العلم من أجل الحصول على مزيد من العلوم، كما شهدت تلك الفترة أيضا حركة جيدة في تأليف الكتب الدينية (الشبل، مرجع السابق، ١٤، ٢٢).

وفي النصف الثاني من القرن الثاني عشر الهجري تغيرت الأوضاع العلمية في نجد بظهور دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الذي أخذ على عاتقه تطهير الدين مما علق به من البدع والخرافات، ونشر العلم والتعليم، وسأده في ذلك أمير الدرعية محمد بن سعود واتفق معه على مناصرة الدعوة علم ١١٥٧ هـ فكان ذلك بداية لنشأة الدولة السعودية الأولى.

دور الشيخ محمد بن عبد الوهاب في التعليم:

ركز الشيخ محمد في دعوته على إيضاح مفهوم التوحيد للجميع وأنه يعني أفراد الله بالعبادة، وقد أمر الناس بتعلم معنى "لا إله إلا الله" وأنها تعني نفي العبادة عن غير الله، وإثبات العبادة لله وحده لا شريك له (عبد الوهاب، ١٣٨٧ هـ، ١٤). كذلك أمرهم بتعلم الأصول الثلاثة وهي معرفة الله بآياته ومخلوقاته الدالة على ربوبيته وألوهيته، ومعرفة الإسلام وهو الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلوص من الشرك. ومعرفة النبي محمد ﷺ وسيرته. كما بين البعث، وذكر بأن من أنكره أو شك فيه فهو كافر، وبين لهم ذلك بالأدلة الدالة عليه من القرآن الكريم (بن بشر، دت، ٢٣-٢٤)؛ فانتشر التوحيد بين الناس بعد أن كان لا يعرفه إلا الخوارج (المرجع السابق، ج ١، ٨٥).

ومن أجل التعليم عقد الشيخ مجالس للدرس، وكان طلبة العلم في بداية دعوته يعملون في الليل، ويحضرون عنده مجالس المذاكرة في النهار (للمرجع السابق، ٢٣). ويرجع العثيمين أن ذلك لا يعني أن دروس الشيخ كانت تمتد في النهار بأكمله، وإنما لأن فرص العمل آنذاك كانت قليلة فإنهم قد يضطرون لقبول العمل في الليل (عبد الوهاب، د.ت، ٥٧).

ومن أجل انتشار التعليم كان الشيخ يطلب من الأهالي في البلدان المختلفة أن يسألوا الناس في المساجد بعد صلاة الصبح، وبين العشاءين من كل يوم عن كل ما يتعلق بأمر دينهم وسيرة نبيهم (ابن بشر، المرجع السابق، ٨٤).

ودعم الشيخ محمد نشاطه في مجال التعليم بتأليف عدة كتب، ورسائل في العقيدة (بن غنام، ١٣٦٨هـ، ٥٠) من أجل نشر العلم وإيضاحه للناس، وتبسيط العلم والمعرفة للمبتدئين، وطلبة العلم، وعامة الناس (العيسى، ١٤١٦هـ، ٢٨٤). كما حرص أيضاً على توعية العامة، وحذرهم من قراءة بعض المؤلفات التي قد تشمل على ما يوقع الناس في الشرك وكرواح الرياحين، أو ما قد يحصل بسببه خلل في العقيدة كعلم المنطق (الشيخ، ١٣٨٥هـ، ١٢٧).

كذلك اهتم بتعليم القراءة والكتابة للخاصة والعامة؛ فتنمذ على يديه عدد من أهالي الدرعية ومن أمرائها فكان له دور كبير في بروز عدد من طلبة العلم ومنهم الأمير سعود بن عبد العزيز (ابن بشر، مرجع السابق، ١٦٣) والشيخ عبد العزيز بن سويلم (البسام، ١٣٩٨هـ، ٤٦٣).

وقد أثمرت جهود الشيخ محمد في الدرعية إذ انتشر الوعي الديني بين السكان، وكان لنشاط الشيخ محمد في نشر دعوته أثر كبير في إتحاش الحياة العلمية في المنطقة . وكانت الرسائل التي يبعث بها إلى علماء البلدان وقضاتها مثار بحث، وجدل، وقد سعى كل طرف إلى إثبات صحة ما يراه حول تلك المسائل، ويمكن القول بأن رحلة مرشد التميمي، وهو أحد علماء المعارضة، إلى اليمن كانت بغرض البحث عن كتب شرعية قد لا تكون متوفرة في نجد، وهي من ضمن النشاط العلمي الذي شهدته المنطقة آنذاك (العيسى، مرجع سابق، ٢٨٣-٢٨٤).

دور أمراء الدولة السعودية الأولى في التعليم:

كان الأمير محمد بن سعود قد اقتنع بدعوة الشيخ محمد وأدرك ما فيها من المصالح الدينية والدنيوية (ابن بشر، مرجع سابق، ٢٢)، ولهذا توصل مع الشيخ محمد إلى اتفاق الدرعية عام ١١٥٧هـ، والذي كان بداية لتأسيس الدولة السعودية الأولى.

ولقد أخذ الأمير محمد بن سعود على عاتقه المشاركة في نشر الدعوة فأخذ يدعو الناس لتعلم العلم، ومعرفة أمور دينهم . بل إنه نصح بعض الأمراء القريبين من الدرعية ومنهم أمير الرياض دهم بن دواس (ابن غنام، مرجع سابق، ٣-٤) بالدخول في الدعوة، ومناصرتها فمنهم من استجاب، ومنهم من أعرض (ابن بشر، المرجع السابق، ٢٤).

ومن منطلق اهتمام الأمير بالتعليم اهتم بتوفير المعلمين وتعيينهم في المناطق التي تخضع لحكمه فقد تم إرسال الشيخ حمد بن سويلم إلى إمارة "ثاق" معلماً لأهالي البلدة (ابن بشر، مرجع سابق، ٣٧).

وقد سار خلفاؤه سيرته في الاهتمام بالتعليم ؛ فقد كان الأمير عبد العزيز بن محمد يكتب لأهالي البلدان مشيراً عليهم بتعلم العلم وتعليمه (للمرجع السابق، ١٢٤). وكان يرسل المعلمين إلى البلدان التابعة للدولة السعودية الأولى وذلك لتعليم الناس أمر دينهم. ومن ذلك أنه أرسل إلى القصيم معلمين في التوحيد، والشرائع، والأحكام (ابن غنام، مرجع سابق، ٧٩).

وكان الأمير عبد العزيز يدرك ما للقضاء من دور في نشر العلم والتعليم إلى جانب عملهم الأساسي فكان يحرص على تعيين للقضاء في البلدان حال خضوعها للدولة كما كان يعمل على تغييرهم من حين لآخر مما يعطي لأهل البلاد مزيداً من الاستفادة العلمية وتبادل المعلومات (ابن بشر، مرجع سابق، ١٢٥).

واهتم الأمير عبد العزيز بتشجيع التلاميذ على التعلم وتقديم المكافآت التشجيعية لهم فقد كان الصبيان في الدرعية يعرضون على الأمير كتاباتهم يأتون إليه بألواحهم يعرضون فيها ما كتبوه فكان يعطيهم، ويجزل للمطاء لأحسنهم خطأ (للمرجع السابق، ١٢٢). رغبة منه في تشجيع للبقية على تحسين خطوطهم. وكان يخصص راتباً معيناً للمتعلمين، إلى جانب أنه كان كثير العطاء للقضاء، وطلبة العلم (للمرجع السابق، ١٢٣).

واهتم الأمير سعود بن عبد العزيز بالعلم وطلابه فقد حرص على إكرامهم، وطلب من المسؤولين في البلدان التابعة للدولة السعودية الأولى بأن يهتموا برعايتهم وإكرامهم (للمرجع السابق، ١٧١). وكان الأمير سعود يعقد مجالس للدرس كل يوم وكانت تلك المجالس تنص بالحاضرين. ولسمعة علمه نراه يشارك العلماء في شرح بعض ما يوردونه في التفسير والحديث فتظهر فصاحته وحسن بيانه (للمرجع السابق، ١٦٧). كما كان يهتم بأن تعقد بعض الدروس العلمية في مناطق البيع والشراء حيث يكثر الناس.

ويستمع إليها أكبر عدد ممكن منهم، فتحصل الفائدة للجميع (المرجع السابق، ١٦٦). وإلى جانب ذلك كان يرسل المعلمين إلى المناطق المختلفة من الدولة وكان يأمرهم بالتدريس بجميع المذاهب (ابن غنام، مرجع سابق، ١٦٠).

وإلى جانب ذلك كان يجزل العطاء للقضاة وأهل العلم (ابن بشر، المرجع السابق، ١٧٢)، ويستشيرهم في أمور الدولة، وغالباً ما يميل إلى رأيهم (ابن بشر، المرجع السابق، ١٦٤). كما كان يحرص على أن يصطحب معه في مغازبه عدداً من العلماء الذين يعقدون الدروس فينتفع بعلمهم أفراد الجيش (ابن بشر، المرجع السابق، ١٦٤)، كذلك كان يرسل مجموعة من العلماء إلى المناطق التي تخضع لحكمه من أجل تعليمهم فرائض دينهم، ومن ذلك السرية التي بعث بها إلى عمان لهذا الغرض (المرجع السابق، ١٣٦).

وقد سار الأمير عبد الله سيرة والده في الاهتمام بالعلم وعقد المجالس العلمية، وحلقات الدرس من أجل نشر العلم وتعليمه (المرجع السابق، ٢٠٧).

الإشفاق على التعليم:

شهدت الدولة السعودية توسعاً جغرافياً سريعاً شمل مناطق نجد، وتوجه لخارجها. وهذا النمو السياسي صاحبه نمو اقتصادي تمثل في زيادة دخل الدولة، فتصنعت الأوضاع الاقتصادية بعد نشأة الدولة السعودية الأولى، وظهر الازدهار واضحاً فيها منذ عهد الأمير عبد العزيز، وأصبح بإمكان الدولة زيادة المخصصات التي تنفق على التعليم (العيسى، مرجع سابق، ٢٨٩). وحظي التعليم في الدولة بنصيب وافر من الرعاية والاهتمام حيث حرصت الدولة على تخصيص مبالغ معينة للاتفاق على التعليم، وكانت الدولة تتفق عليه من بيت المال، أما تعليم الطلبة فقد كان مجانياً (الريحاني، ١٣٩٠هـ، ٤٢).

ولم يكتف بعض العلماء بما كانت الدولة تنفقه على التعليم وإنما كانوا هم أيضاً ينفقون عليه من ماله الخاص حسب قدرتهم رغبة منهم في التقرب إلى الله، من ذلك أن أبناء الشيخ محمد الذين خصصوا قرب منازلهم مدارس يقيم فيها طلبة العلم الغرباء عن الدرعية (ابن بشر، مرجع سابق، ١٢٤).

كذلك فإن الأوقاف كانت تمثل مصدراً آخر من مصادر الإنفاق على التعليم فقد ظهرت عدد من وثائق الأوقاف تخصص جزءاً من ريعها إما للمدرسة، أو للمعلم، أو لأئمة المساجد (البسام، ١٤١٢هـ، ج ٢، ٢٢).

وكانت الدولة تترك لئن البحث عن لقمة العيش يشكل عائقاً أمام التفرغ للعلم ولذلك فقد كان الأمير عبد العزيز يشجع الضعفاء على القدوم إلى الدرعية ويتولى الإنفاق على جميع مستلزماتهم، كما كان يعين للمتعلمين راتباً في الديوان (ابن بشر، مرجع سابق، ١٢٤).

وبهذا فقد فتحت الدولة المجال واسعاً أمام من يرغب في التعلم فأصبح العلم في عهدها ميسراً للجميع.

مرحلة التعليم :

يبدو أن التعليم في الدولة السعودية الأولى كان يمر بمرحلتين: الأولى التعلم الأولي وفيه يتعلم الصبيان مبادئ القراءة والكتابة وحفظ القرآن. ولم تكن الفترة الزمنية للتعلم في تلك المرحلة الأولية تحدد بسنوات معينة وإنما كانت تعتمد على مقدرة كل تلميذ على التعلم والحفظ، ومدى استعداد ولي أمره للإنفاق على تعليمه (العيسى، مرجع سابق، ص ٣٢٩). أما المرحلة الثانية فهي التعليم المتقدم حيث يتعلم الطلاب في تلك المرحلة

العلوم الدينية والدنيوية (عبد الرحمن، مرجع سابق، ١٢٧)، ويبدو أن الحد الأدنى لعمر الملتحق بهذه المرحلة لم يكن يقل عن ثلاث عشرة سنة . وفي هذه المرحلة قد يصل الطالب إلى درجة تزهله لأن يصبح قاضياً كما حدث للعديد من طلاب العلم (عبد الوهاب، انظر: ابن بشر، المرجع السابق، ١٧٣، ١٧٥) .

مناهج التعليم:

لم تكن المناهج الدراسية في المرحلة الأولية تتجاوز حفظ الحروف الهجائية عن طريق ترديدها بشكل جماعي وراء المعلم، والتكرب على كتابتها على ألواح خاصة بشكل فردي بتكوين كلمات وجمل بسيطة . أما الحساب فكان يتركز على تعلم الأعداد البسيطة والتكرب على العمليات الحسابية كالجمع والطرح وخلافه (العيسى، مرجع سابق، ٣٢٩). أما في التعليم المتقدم فلم تكن الدولة تقصر التعليم على التوحيد وإنما اهتمت أيضاً بالعلوم الدينية الأخرى مثل الفقه الذي كان يدرس في جميع المذاهب الأربعة (ابن غنام، مرجع سابق، ١٦٠)، كما كان التفسير أيضاً من ضمن المناهج، وكان من أبرز كتب التفسير المتداولة تفسير ابن جرير ومختصرة لابن كثير، وتفسير البغوي، والجلالين، والحداد وغيرها، إلى جانب الاهتمام بالحديث وشروحه التي ألفها بعض الأئمة البارزين مثل المسقلاني، والقسطلاني، والنووي وغيرهم هذا مع الاعتناء بالعلوم الأخرى مثل النحو، والصرف، والتاريخ وغيرها (آل الشيخ، مرجع سابق، ١٢٧)

وبالرغم من أن الدولة كانت تتبع مذهب الإمام أحمد بن حنبل (المرجع السابق، ١٣٦) إلا أنها أيضاً اتاحت لطلبة العلم دراسة جميع المذاهب الفقهية الأربعة رغبة منها في ترك الحرية للمتعلم في اعتناق المذهب الذي يقتنع به موحراً العلماء على إيراد

الأدلة الشرعية لكل مسألة يأخذوا منها سواء كانت من مذهبهم أو من أحد المذاهب الأخرى أو من اجتهاداتهم . وكان الشيخ محمد يرى بأنه ينبغي على طالب العلم إذا أراد أن يتفقه في مذهب من المذاهب الأربعة ثم رأى نصاً شرعياً يخالف مذهبه فعليه أن يتبع الدليل حتى لو خالف قول مذهبه لأن الأئمة الأربعة متفقون على الأصل، وهو العمل بما ثبتت من النصوص للشرعية، وترك ما يخالفها (البسام، ج ٢، ٣١٩). ولهذا أوصى الأمير سعود بن عبد العزيز المعلمين بالتدريس في جميع المذاهب الأربعة، وكان ذلك حينما دخلت الإحصاء تحت حكم الأمير عبد العزيز في عام ١٢٠٧هـ (ابن غنام، مرجع سابق، ١٦٠).

كما أن العلم كان متاحاً للجميع، فقد ركز علماء الدولة على إيضاح مفهوم التوحيد للجميع، ولهذا ألف الشيخ محمد بن عبد الوهاب عدة رسائل في التوحيد خصص منها رسالة مختصرة لتعليم العامة معنى للتوحيد (الشيخ، مرجع سابق، ١٢٦).

إمكانة التعليم وأوقاته:

من المرجح أن التعليم الأولي كان يتم في الكتاتيب وهي أماكن خصصت لتعليم الصبيان مبادئ القراءة والكتابة وقد كانت تلك الأماكن موجودة في الفترة السابقة لظهور الدولة السعودية الأولى (الشبل، مرجع سابق، ١٠).

أما بالنسبة للتعليم المتقدم فيبدو أن غالبية حلقات العلم كانت تعقد في المساجد (البسام، علماء نجد، ج ١، ٢٤٢)، وقد تعقد في قصر الأمير (ابن بشر، مرجع سابق، ٦٧)، أو قد تعقد في بعض الأماكن العامة كمناطق البيع والشراء (المرجع السابق، ١٦٧).

ويبدو أن كلمة "مدارس" كانت تطلق آنذاك على الأماكن المخصصة لتعليم طلاب العلم حيث كان العلماء يدرسون فيها طلبية العلم من التعليم المتقدم (ابن غنام، مرجع سابق، ١٦٠)، وقد ينشئ المعلم قرب بيته مدرسة لتعليم الطلاب - كما فعل ذلك أبناء الشيخ محمد - (ابن بشر، مرجع سابق، ٨٥) وقد تتخذ تلك المدارس سكناً للطلبة العزباء كما هو الوضع بالنسبة للمدارس التي أنشأها أبناء الشيخ محمد (المرجع السابق، ٨٥) - كما سبق ذكره.

وقمنا بتعلق بأوقات التعليم : فبالنسبة للتعليم الأولي فالمصادر التي بين أيدينا لا تشير إلى ذلك وإنما من المرجح أن التعليم في تلك المرحلة كان يستغرق مدة ساعتين أو ثلاث في الصباح، وساعة أو ساعتين بعد الظهر من كل يوم كما هو الوضع بالنسبة للتعليم في تلك المرحلة قبل قيام الدولة السعودية الأولى (الشبل، مرجع سابق، ١٠)، نظراً لأن تلك الأوقات عادةً هي الأوقات المناسبة للتعليم.

أما بالنسبة لأوقات التعليم المتقدم فهي تختلف باختلاف الحلقات إلا أن غالبية العلماء كانوا يعتقدونها بعد صلاة الظهر وحتى قبيل العصر كما في بعض الحلقات التي كان يحضرها الأمير سعود (ابن بشر، مرجع سابق، ١٦٧)، أو الحلقات التي يعقدها أبناء الشيخ محمد بن عبد الوهاب (المرجع السابق، ١٦٧)، وكذلك حلقة الشيخ عبد العزيز الحصين (المرجع السابق، ٢٢٩).

والجدير بالذكر أن هناك عدة حلقات تعقد للامة ويكون وقتها غالباً من بعد طلوع الشمس وحتى وقت القيلولة، وما بين العاشتين كل يوم (المرجع السابق، ١٦٧، ٢٢٩).

أما فيما يختص بالخرياء المقيمين فيما يسمى بـ "المدارس" فإنهم كانوا يأخذون العلم عن أبناء الشيخ في كل وقت فقد كانت مدارسهم قريبة من منازل أبناء الشيخ (المرجع السابق، ٨٥).

المعلمون:

لقد كان بإمكان طالب العلم أن يصبح معلماً إذا ما حصل من العلم على ما يؤهله لتولي مهمة للتدريس، ويفترض أن يكون على قدر جيد من العلم وسعة الإطلاع، ومن الذين جلسوا للتدريس الشيخ إبراهيم بن الشيخ محمد بن عبد الوهاب (المرجع السابق، ٨٨)، وكذلك الشيخ سليمان بن عبدالله بن الشيخ محمد بن عبد الوهاب (اليسام، ٢٩٣).

والجدير بالذكر أن القضاة أيضاً كانوا يجلسون للتدريس ومنهم الشيخ إبراهيم بن محمد إسماعيل (المرجع السابق، ١٣٩)، وكذلك الشيخ عبد الرحمن بن خميس (ابن بشر، مرجع سابق، ١٦٧).

وكان بعض العلماء من أئمة المساجد يعتقدون حقاقت علمية لطلاب العلم ومن هؤلاء الشيخ حسين بن الشيخ محمد بن عبد الوهاب إمام مسجد البجيري الكبير بالدرعية (المرجع السابق، ١٣٨)، والشيخ عبدالله بن حماد إمام مسجد الطريف بالدرعية أيضاً (المرجع السابق، ١٦٧).

ولم يكن دور المعلم يقتصر على تعليم طلبة العلم وإنما كان للمعلم بخصص جزءاً من وقته لإلقاء بعض الدروس الدينية على العامة، أو الرد على استفساراتهم أو استئلتهم الفقهية

والتي كانت ترد إلى بعض العلماء من داخل نجد ومن خارجها ومنهم الشيخ حمد بن ناصر بن معمر (البسام، مرجع سابق، ٢٤١).

وكان في مقدمة علماء الدولة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وأبنائه، وكذلك الشيخ حمد بن ناصر بن معمر، والشيخ عبد العزيز بن عبد الله الحصين، والشيخ عبد الرحمن أبو بطون.

التلاميذ :

لم تجد الباحثة فيما بين يديها من مصادر ما يشير إلى سن معينة للاتحاق بالتعليم الأولي، لكن من المؤكد أن تلاميذ التعليم الأولى هم في الغالب من الصبيان كما أشار إلى ذلك ابن بشر (المرجع السابق، ١٢٣).

أما بالنسبة للتعليم المتقدم فتلاميذه هم من طلبة العلم الذين لديهم الاستعداد للتزود من العلم واستيعابه والرحلة في طلبه، ولدى البعض منهم الرغبة في تولي أحد المناصب الدينية ولهذا فإن من المرجح أن غالبيتهم من الشباب.

ومما يجدر ذكره أن التلاميذ في نجد هم من أهالي الدرعية ومن غيرها من بلدان النجدية ومن خارج نجد أيضاً فقد كان يأتي إلى الدرعية طلبة علم من صنعاء وزبيد وعمان وغيرها (الريحاني، مرجع سابق، ٤٢، وآل الشيخ، ١٤٠٠ هـ، ٦).

الإجازات :

يقصد بالإجازة هي الشهادة العلمية التي كان الشيخ يقدمها لتلميذه لقاء سماعه منه ما يؤكد له استيعابه للدروس التي كان يلقاها عليه. وتعد الإجازة وثيقة تثبت دراسة حاملها على هذا العالم أو ذلك، وشهادة من العالم بما حققه للدارس من تحصيل علمي وما تميز به من قدرة على الفهم والاستيعاب. (العيسى، مرجع سابق، ٣٤٧)

وكان علماء نجد يمنحون الإجازات لطلبة العلم وينكرون في إجازاتهم العلوم التي استوعبها الدارس، ومن هؤلاء العلماء الشيخ حميد بن تركي، (البسام، علماء نجد، ج ١، ٢٤٦) وكذلك الشيخ أحمد بن حسن بن رشيد. (المرجع السابق، ١٦٦)

وتكل الإجازة على المكانة العلمية للطلاب الذي حصل عليها، خاصة إذا كان مشهود له بالعلم والمعرفة، وبأنه لا يمنح الإجازات إلا لطلبته البارزين المستحقين لها. (البسام، الحياة العلمية، ج ١، ١١٦)

وكان بإمكان من حصل على إجازة ثم فقدتها بتلف أو غيره أن يطلب من شيخه الذي منحها له أن يكتب له بدلاً منها. من ذلك أن أحد الطلاب قد تلفت إجازته التي حصل عليها من الشيخ أحمد بن حسن بن رشيد فأعطاه بدلاً عنها وقال في إجازته: "وبعد فهذه عوض ما تلف من إجازة المذكور بخير علي بن محمد النجدي، وذلك لأنني أجزئته أولاً، وها أنا أجزئته ثانياً بجميع ما تجوز لي رويته..." (البسام، علماء نجد، ج ١، ١٦٦)

وهكذا فإن الإجازات في عهد الدولة السعودية الأولى كانت أمراً معمولاً به آنذاك.

الرحلة في طلب العلم:

شهدت الدرعية في تلك الفترة نشاطاً علمياً بارزاً جعل طلاب العلم يفدون إليها من مختلف البلدان والتجديّة وغيرها، وقد صور أحد علمائها (بن حمد آل معمر) الوضع العلمي فيها بقوله: (البسام، علماء نجد، ج٢، ٤٤٨)

وللعلم روضات تفتح زهرها

خمائلا للسائلين بها حل

ومن بين من ترك بلاده ورحل إلى الدرعية من أجل التزود من العلم، الشيخ عبد الرحمن بن نامي الذي ترك العيينة ورحل إلى الدرعية للاستفادة العلمية، وحينما تفقه في الدين عنه الأمير عبد العزيز بن محمد قاضياً في بلدته، (البسام، علماء نجد، ج١، ٤٣٢) كذلك الشيخ غنيم بن سيف الذي ترك بلدته "ثادق" ورحل إلى الدرعية للتلمذ على يد علمائها، وقد تفقه في الدين، فعينه الأمير سعود قاضياً في عنيّزه وما حولها. (ابن بشر، مرجع سابق، ج١، ١٧٣)

وإلى جانب الدرعية التي أصبحت مركزاً علمياً نشطاً آنذاك نلاحظ أن بعض العلماء قد فضلوا الرحلة إلى خارج نجد للحصول على مزيد من العلم من المناطق الأخرى مثل مكة، والشام حيث كانت تلك المناطق ملتقى لطلاب العلم من مختلف الأقطار الإسلامية. ومن هؤلاء العلماء للشيخ منصور بن محمد أبا الخيل الذي رحل إلى مكة المكرمة من أجل التزود بالعلم (البسام، علماء نجد، ج٣، ١٥٤)، كذلك الشيخ دخيل بن رشيد الجراح الذي رحل إلى الشام. (المرجع السابق، ج١، ٢٥٦)

حركة النسخ والتأليف :

لم يكن طلاب للتعليم الأولي بحاجة إلى الكتابة على الورق وإنما كانوا يتعلمون الكتابة على ألواح (ابن بشر، مرجع سابق، ج ١، ١٢٣) أعدت لهذا الغرض. غير أن طلاب التعليم المتقدم كانوا بحاجة إلى الورق لتسجيل ما يلقوه المعلم دون حاجة إلى مسحه من على اللوح ولهذا نلاحظ أن النسخ كان منتشراً في الغالب بين طلبة العلم.

من جهة أخرى فمن الواضح أن الكتب العلمية لم تكن متوفرة للتلاميذ في تلك الفترة. ولهذا فقد كان التلميذ مضطراً لنسخ بعض الكتب العلمية للاستفادة منها واستنكار ما فيها. وقد يوصي بعض العلماء المومنين من يشتري له كتباً من خارج نجد، (الرشدي، ١٣٩٨هـ، ١٠٩) وقد يحصل بعضهم على بعض الكتب العلمية بطريقة أخرى كأن تكون تركه أحد العلماء المتوفين فيشتريها من ورثته. (البسام، طماء نجد، ج ١، ٢٤٦)

وقد اشتهر بعض طلاب العلم بحسن خطوطهم ونسخهم للكتب ومنهم الشيخ فرسان بن عبد الرحمن. (المرجع السابق، ج ٣، ٧٦٦)

ومن ناحية أخرى فإن ظهور دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الإصلاحية في نجد قد أدت إلى نشاط في حركة التأليف، وكتابة الرسائل، والنصائح، والرد على المخالفين للشيخ.^(٥) وقد اهتم الشيخ بتأليف عدة كتب من أجل تعليم الناس أمور دينهم - كما سبق ذكره- فانتشرت نسخ كتاب التوحيد في نجد. (آل الشيخ، ١٣٨٦هـ، ٩)

كما ظهرت مجموعة من المؤلفات لبعض العلماء مثل الشيخ عبدالله بن محمد بن عبد الوهاب، (آل الشيخ، مرجع سابق، ١٩) والشيخ عبد العزيز بن آل معمر (البسام، علماء نجد، ج ٢، ٤٤٥) وغيرهم.

وتبعاً لحركة النسخ والتأليف وشراء الكتب العلمية ظهرت المكتبات العامة والخاصة فكان في الدرعية مكتبة يتردد عليها العلماء للبحث والقراءة واستنباط المسائل العلمية. ومن هؤلاء الشيخ عبدالله بن الشيخ محمد بن بن عبد الوهاب، (المرجع السابق، ج ١، ٤٨) وابنه الشيخ سليمان. (المرجع السابق، ٢٩٣)

ويوجد في منازل بعض العلماء مكتبات خاصة بهم من هؤلاء الشيخ حمد بن عبد الجبار حيث كانت لديه في المجمع مكتبة خاصة (يتوارثها آل عبد الجبار) ضمت العديد من المخطوطات ونوادير التراث العربي. (المرجع السابق، ٢٢٥) كما كان لدى الشيخ عبد العزيز بن سليمان بن عبد الوهاب في حريملاء مكتبة خاصة به قام إبراهيم باشا حينما غزا نجد بنهبها وحمل ما استطاع حمله منها - إلى استانبول - وإحراق ما تبقى منها وكان ذلك في عام ١٢٣٨هـ. (ابن بشر، مرجع سابق، ج ١، ٢٢٤)

تعليم المرأة :

لم تكن دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب مقتصرة على تعليم الرجل دون المرأة، وإنما كان يهمه أن يتعلم الجميع أمور دينهم فهو يقول (ابن عبد الوهاب، مرجع سابق، ٦) "اعلم رحمك الله أنه يجب على كل معلم ومسلمة..."، وعلى هذا فإن الخطاب كان موجهاً إلى الرجل والمرأة على حد سواء.

وكما حرص على أن تتعلم المرأة أمور دينها، حرص أيضاً على أن يعرف الفقهاء حقوق المرأة، حسبما جاء في للكتاب والسنة فوقف ضدد بعض القضاة الذين كانوا يرون جواز حرمان الإناث من حقهن في الميراث، (ابن

غنام، مرجع سابق، ج ١، ٢٤) كما أفكر على أهل البادية عدم اعترافهم بحق المرأة في الإرث . (المرجع السابق، ١٠٨)

واهتم أمراء الدرعية أيضاً - بتعليم المرأة أمور دينها ؛ فحينما حج الأمير سعود بن عبد العزيز حجته السابعة في عام ١٢٢٥هـ - خطب خطبة بليغة حض فيها النساء على الاحتشام وعدم التبرج. (ابن بشر، مرجع سابق، ج ١، ١٤٥)

وعلى الرغم من عدم وجود دلائل تشير إلى تخصيص أماكن معينة لتعليم المرأة إلا أن ذلك ليس مؤشراً على عدم حصول المرأة على نصيب من العلم فمن المرجح أن العلم كان يصل إليها بطرق متعددة كأن تحضر بعض الدروس في المساجد أو قد ينقل بعض أفراد العائلة من الرجال ما قد يسمعه من علم إلى نسايتهم، وقد يحرص البعض منهم على تعليم نسايتهم قراءة القرآن الكريم وحفظه وتعلم الكتابة، وعلى هذا فالذي نعتقده أن المرأة كانت تحصل على قسط لا بأس به من العلم وإن لم يكن للعلم متاحاً لها كما هو الحال بالنسبة للرجل.

الخاتمة :

لعل من الدعائم الأساس لانتشار التعليم توفر الاستقرار السياسي في المجتمع. وفي نجد كانت الصراعات السياسية سبباً أساسياً في عدم استقرارها، إضافة إلى أنها كانت مهمة طويلة العهد العثماني، فتركت وشأتها ليكون النفوذ فيها للأقوى من أهلها، وهذا ما جعل كل أمير يستقل ببلاده، وكل رئيس عشيرة بقبيلة. وعلى الرغم من أن دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب التي ظهرت في المنطقة كل لها الأثر الواضح في تخطيط الناس من البدع والخرافات والعودة بهم إلى الطريق السليم، إلا أن كثرة الفتن وعدم استتباب الأمن جعل المنطقة مسرحاً رحباً للخصومات القبلية والنزاعات المتعددة التي أثرت على الحياة الثقافية والتعليمية والأدبية. كذلك فإن كثرة المعارك التي دارت في الجزيرة العربية كان لطولها وما خلفته من عداءات وانتمايات الأثر الكبير في تدهور حالة البلاد من جميع النواحي وبالذات الناحية التعليمية.

ويتضح لنا في هذا البحث أن التعليم في نجد شهد اهتماماً واضحاً في عهد الدولة السعودية الأولى، وكان لذلك أسبابه العلمية والسياسية والدينية التي حرص البحث على الإشارة إليها بحسب ما توفر من مصادر. ومن المؤكد أن الشيخ محمد بن عبد الوهاب رحمه الله قد حرص على نشر العلم وتوعية العامة بأمور دينهم، فدعا إلى إفراد الله بالعبادة وعمل على إحياء الدين، وينزل ما في وسعه من أجل تعليم الناس ما يرتبط بعبادتهم، كما حرص على تعليمهم القراءة والكتابة.

وتبنى قادة الدولة الإتفاق على التعليم وتشجيعه، فاهتموا بالتعليم، وحرصوا على تيسيره للجميع. وضمت الدولة العديد من المعلمين الذين تميزوا بالعلم وسعة الاطلاع،

وكان التلاميذ حريصين على طلب العلم ففتح العلماء الإجازات للتلاميذ، كما قام بعض طلاب العلم بالمسفر خارج نجد للحصول على مزيد من العلوم.

وتبعاً لانتشار العلم والرحلة في طلبه تعددت المؤلفات العلمية وإن كان معظمها منصباً على العلوم الدينية نظراً لأن التركيز في الأساس كان على تعليم الناس أمور دينهم، والعمل على تخليص الدين مما علق به من شوائب.

ولم تغفل الدولة الاهتمام بتعليم المرأة فقد حرص الشيخ على تعليمها أمور دينها والحفاظ على حقوقها، كما حرص أمراء الدولة أيضاً على توعية المرأة وإرشادها لأمر دينها.

قائمة المصادر والمراجع:

البسام - أحمد بن عبد العزيز.

الحياة العلمية في نجد في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين، وأثر
دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب فيها. رسالة مقدمة إلى قسم التاريخ بكلية
العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ١٤١٢هـ.

البسام - عبدالله بن عبد الرحمن

علماء نجد خلال ستة قرون، (مطبعة النهضة الحديثة، مكة المكرمة،
١٣٩٨هـ)، .

ابن بشر - عثمان:

عنوان المجد في تاريخ نجد، تحقيق عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، (دار
صائير، بيروت، د. ت)، .

الرشدي - منصور بن عبد العزيز

قضاة نجد أثناء العهد السعودي، (مجلة الدار، العدد الثالث، ١٣٩٨هـ)، .

الريحاني - أمين

تاريخ نجد وملحقاته، (مؤسسة دار الريحاني، لبنان، ١٣٩٠هـ).

الشبل - عبدالله بن يوسف

التعليم في نجد قبل دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، (مجلة كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بالرياض، العدد الثاني عشر، ١٤٠٢هـ - ١٤٠٣هـ)، .

آل الشيخ - عبد الرحمن بن عبد اللطيف

الشيخ عبدالله بن شيخ الإسلام محمد بن عبد الوهاب، (مجلة الدارة، العدد الثالث، ١٤٠٠هـ)، .

آل الشيخ - عبد الله بن الشيخ بن عبد الوهاب

رسالة حول دخول سعود بن عبد العزيز ومن معه إلى مكة، جمع عبد الرحمن بن قاسم، (مطابع المكتب الإسلامي، بيروت، ١٣٨٥هـ)، .

آل الشيخ - عبد الرحمن بن عبد اللطيف

علماء الدعوة، (مطبعة المدني، القاهرة، ١٣٨٦هـ)، .

عبد الرحيم - عبد الرحيم عبد الرحمن

الدولة السعودية الأولى، (دار لكتاب الجامعي، القاهرة، ١٤٠٢هـ)، .

ابن عبد الوهاب - محمد

الاصول الثلاثة وأصلها، (دار الوملة، دمشق، ١٣٨٧هـ)، .

العثيمين - عبدالله بن صالح

الشيخ محمد بن عبد الوهاب - حياته وفكره -، (دار العلوم، الرياض، دت)،

نجد منذ القرن العاشر الهجري حتى ظهور الشيخ محمد ابن عبد الوهاب،
(مجلة الدارة، العدد ١٣٩٨هـ).

الميسى - مي عبد العزيز

الحياة العلمية في نجد من قيام دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب حتى
نهاية الدولة السعودية الأولى. رسالة دكتوراه مقدمة إلى قسم التاريخ بكلية
الآداب . جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

ابن خنم - حسين .

روضة الأفكار والأفهام لمرتد حال الإسلام وتعداد غزوات ذوي الإسلام، (مطبعة
مصطفى البايي الحلبي، القاهرة، ١٣٦٨هـ)، .



التربية التوعيبية للطفل المحروم من الرعاية الأسرية: الواقع والمأمول

دمهير علي الجبار*

مقدمة:

تمثل التربية قوة بحكم موقعها من حاضر المجتمع ومن اهتمامات الناس وعلاقاتهم، وأيضاً من حيث ارتباطها بمستقبل الأفراد والمجتمعات، ولهذا كانت وستظل عظمة الأثر في كل الأحوال.

وإذا كانت التربية بمؤسساتها تمثل أحد الأدوات الرئيسة التي يستخدمها المجتمع لتحقيق نموه وتقدمه، فإنه ينبغي الأخذ في الاعتبار أن هذه الأداة تتغير وتتبدل حسب الوظيفة التي تقوم بأدائها، ووفقاً للمستجدات التي تتحرك التربية من خلالها وبها.

فتنوع الروى إلى وظيفة التربية لتكوين المواطن وإعداده إعداداً صالحاً لدخل مجتمعه، يختلف بدرجات متفاوتة باختلاف فلسفة المجتمع وأهدافه وعاداته وتقاليده، كما يختلف أيضاً باختلاف ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وفي هذا الإطار يحتل تكوين المواطن وإعداده للحياة في الأوضاع المعقدة والمتشعبة للمجتمع الحديث أهمية خاصة ومسئولية مباشرة يتكفل بها للنظام التربوي في تفاعله مع أهداف المجتمع ومع النظم المجتمعية الأخرى، ومن ثم تظهر النظم المجتمعية المختلفة وصورها للمؤسسة في تصنيفات محددة كالنظم الأسرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية والثقافية....، وتقوم داخل كل نظام أو نسق من تلك النظم مؤسسات متخصصة تتولى - في المقام الأول - مهمة معينة وفق أهداف ووسائل متخصصة لتحقيق أهداف كل نظام ونسق^(١).

وإذا سلمنا بأن ما يدور في المجتمع من أحداث وما يولجه من قضايا يساهم في تربية الأفراد، فإنه يمكن القول بأن المؤسسات الموجودة في المجتمع تربية، لأن من شأنها

* استاذة أصول التربية المساعد بكلية البنات جامعة عن شمس

أن تزود الفرد بقسط من التربية والتعليم صغر أم كبير مجاء منظماً أم غير منظم ،عسالة على أنها تؤثر في سلوك الفرد وأساليب تفكيره ،وتعمل على توجيهه وإرشاده ، وتسهم في رعايته وحل مشكلاته.

فالأسرة كانت وما تزال ومستظل أهم الوحدات الاجتماعية ،تطهى منشأ المجتمع وأساسه ، وهي البيئة الطبيعية التي تتعهد الطفل بالرعاية خاصة في مراحل عمره الأولى ، كما أنها تمثل للوعاء الثقافي الذي يكسبه القيم والاتجاهات ومعايير السلوك والسمات الاجتماعية. والأسرة السوية الأكثر تكيفاً والأفضل تكاملاً تعتبر بمثابة حصن منيع تحمي نفسها ولبنائها ومجتمعها ،أما الأسرة المفككة وغير المتوافقة ،فإنها تسيء لأطفالها ومجتمعها في الحاضر والمستقبل.

ومن الواضح أن ما تعرض له المجتمع المصري وما يتعرض له من أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية وما يعانيه من ضغوط خارجية قد انعكس بدوره في البناء الاجتماعي ،واتضح أثره جلياً في تداعيات سلبية عميقة نتجت عنها تصدعات وانفصامات اجتماعية وخلقية كانت لها انعكاساتها المباشرة وغير المباشرة على سلامة البناء الاجتماعي وتماسكه.

ولذا كان للأسرة حظ والفر من هذا الترددي الذي عانى منه المجتمع ،فانخفاض مستوى معيشتها وتفككت أواصرها وعانى أطفالها سوء التغذية وضعف البنية وتدهور الصحة ، ووقوعهم في برائن الانحراف ،واتخاذهم موقف اللجوء من المجتمع.

كما أنه ظاهرة للهدر في مراحل التعليم الأولى وتزايد نسب الرسوب والتسرب وانخفاض مستوى الأداء التعليمي من الأسباب التي تقف أيضاً خلف تلك الأزمات.

وفي ظل هذه الأوضاع نجد أنفسنا أمام ظواهر اجتماعية لافتة للنظر في مجتمعنا ،كأطفال بلا مأوى ،وأطفال الشوارع ،وأطفال مدمنين..... ،كبحض المستشفيات الاجتماعية الناجمة ،وهكذا فقتت الأسرة دورها وتخلت عن مسؤولياتها.

ومن ثم أصبح الأمر ضروريا وملحا في إيجاد نوع من الرعاية البديلة عليها تتخذ ما يمكن اتقاذه وتقلل من حجم التذاعيات الملوية المنبثقة عن تلك الأوضاع المتردية. لذا انطلقت مؤسسات الرعاية الاجتماعية - كإحدى صور التربية غير الرسمية - ساعية إلى توفير الحقوق الأساسية لكل مواطن والقيام بدور تعويضي في توفير لقون الحماية والرعاية البديلة لتلك الفئات المحرومة .

وسوف تركز الدراسة الحالية على تناول المؤسسات الإيوائية كإحدى صور الرعاية البديلة للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية الطبيعية بوتحليل ما تقدمه تلك المؤسسات من برامج تربوية تعويضية تعليمية ومهنية واجتماعية وصحية ودينية وتروحية بغية الارتقاء بأداء تلك المؤسسات ودعم إيجابياتها وتفعيل دورها التربوي والتنموي.

مشكلة وأسئلة الدراسة :

من البديهي أن ما تعانيه مصر من إشكاليات اقتصادية واجتماعية قضية ملحة لا تهدد واقعها فقط وإنما مستقبلها أيضا فقد شهدت البلاد خلال العقدین الماضیین انحسارا اقتصاديا ملحوظا ، فقد أوضح تقرير التنمية البشرية لمصر ٢٠٠٥ (٢) أن دليل التنمية البشرية في مصر مازال منخفضا حوالي ٧٠٠،٠٠٠، وأن عدد الفقراء وصل وفقا لما أشار إليه التقرير إلى نحو ١٤ مليونا و١٤٤ ألف فرد ، وأن الفئات الأشد فقرا وصل عددها إلى ٣ مليون و٢٥٨ ألف فرد ، وذكر التقرير أن هناك مستويين للفقر هما: مستوى الفقر الأدنى وهو الذي يعبر عن فقر الدخل ، ومستوى الفقر الذاتي الذي يعبر عن الحرمان النسبي ، وأشار التقرير إلى أن مستوى الفقر الأدنى في مصر يصل إلى ٢٠،٤٪ ، ويرتفع مستوى للفقر الذاتي إلى ٣١،٨٪ .

كما أشار التقرير أيضا إلى خطورة قضية البطالة التي بلغت نسبتها حوالي ١٠٪ عام ٢٠٠٥ ، وأن بطء النمو الاقتصادي بوتكني مستوى التعليم والتدريب نسبيا في عرقلة جهود الدولة لإيجاد فرص العمل ، وأن توفير فرص العمل مرهون بزيادة معدل نمو الناتج المحلي بنسبة تتراوح بين ٧،٦٪ حتى يتحقق الاستيعاب الكامل لقوة العمل .

وتعتبر الأمية بنسبها المتزايدة أيضا من أبرز المعضلات الاجتماعية التي تعوق جهود التنمية في المجتمع المصري فقد أشار تقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ٢٠٠٥ إلى أن نسبة المتعلمين في مصر تصل إلى حوالي ٥٥,٦% (٣).

ومما لا شك فيه أن كل هذه الأوضاع قد دعت لتنتشر ظواهر سلبية كثيرة، ومن هنا جاء الربط بين نمو وانتشار هذه الظواهر والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تركت بصمات واضحة على المجتمع بمختلف فئاته خاصة الأطفال الذين تحاول الدولة وضعهم على قائمة أولوياتها، انطلاقا من تبني تقرير التنمية البشرية لمصر ٢٠٠٥ "مفهوما جديدا ينقل بمقتضاه النظرة إلى الفئات المحرومة من أن تكون مجرد أفراد ينتفعون من الالتزامات الدولية إلى شركاء أساسيين في عقد اجتماعي جديد بين الدولة ومواطنيها، وأن تكون الفئات الفقيرة المستفيدة في المقام الأول من العقد" (٤).

وفي تقرير منظمة اليونيسف "وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦ وصف لأوضاع ملايين من أطفال العالم خاصة العالم النامي بأنهم "المقصون والمحجوبون"، ذلك أن ملايين الأطفال يختلفون عن الأظفار عند الاتجار بهم أو عند إجبارهم على العمل في المنازل كخدم، وهناك أطفال آخرون كأطفال الشوارع يعيشون على مرأى من الجميع لكنهم مستبعدون من الخدمات الأساسية والحماية، هؤلاء الأطفال ليسوا ضحايا للإساءة فحسب بل إن معظمهم محرومون من المدارس والرعاية الصحية والخدمات الحيوية الأخرى التي يحتاجون إليها ليكبروا ويزدهروا" (٥).

وتأسيسا على ما سبق تنحصر الدراسة الراهنة حول حماية وتأهيل وإمماج الأطفال ذوي الظروف الأسرية والمجتمعية الصعبة الذين حرما من الرعاية الأسرية الطبيعية وأودعوا مؤسسات إيوائية تقدم لهم برامج تربية متنوعة عليها تعويضهم ما يعانونه من أوجه الحرمان، وتوفر لهم الحماية من الانحراف وتؤهلهم للتكامل في المجتمع أملا في حياة أكثر أمانا واستقرارا وهي في ذلك تتطرق من تحليل فلسفي واجتماعي لفكر تلك المؤسسات وتلتصق بالتاريخي لها، وواقع برامج التربية للتعويض المقدمة في تلك

المؤسسات، وكيفية الارتقاء بأداء تلك المؤسسات في ضوء الاستفادة من بعض الخبرات المتاحة في هذا المجال.

ومن هنا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الأبعاد الفلسفية والاجتماعية التي يستند إليها فكر مؤسسات الرعاية الإيوائية؟
٢. متى نشأت مؤسسات للرعاية الإيوائية وكيف تطورت؟
٣. ما الخبرات العالمية في مجال تعويض الأطفال المحرومين وما الدروس المستفادة منها؟
٤. كيف تقدم برامج للتربية التعويضية لمودعي المؤسسات الإيوائية وما أهم إشكالياتها؟
٥. ما ملامح التصور المقترح لتنفيذ الدور التربوي للمؤسسات الإيوائية في مصر؟

أهداف الدراسة:

١. رصد الأبعاد الفلسفية والاجتماعية للفكر المتبني لمؤسسات الإيواء.
٢. الوقوف على مراحل نشأة وتطور تلك المؤسسات وأهدافها وبرامجها.
٣. عرض خبرات بعض الدول في هذا المجال والكشف عن سبل الاستفادة منها.
٤. تقييم واقع برامج للتربية التعويضية المقدمة لمودعي تلك المؤسسات.
٥. وضع تصور مقترح لتنفيذ الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية في مصر.

أهمية الدراسة :

ترجم أهمية الدراسة إلى عدة اعتبارات منها:

١. أن مثل هذه الدراسات تعد مطلباً ضرورياً، ذلك لأنها تعبر عن الواقع المعاش وهموم الإنسان المصري، وهنا تكمن أهمية مثل هذه الدراسة فقد تتضمن حلولاً واقعية لإحدى قضايا مجتمعنا المعاصر.
٢. أن رعاية تلك الفئات من الأطفال ليست ضرورة إنسانية فحسب، بل أيضاً ضرورة اجتماعية ذات أهمية قصوى، ذلك أن إهمال رعاية تلك الفئات يمثل

خطرا كبيرا باعتبارهم مصدرا للعدوى لأقرانهم، كما أنهم سرعان ما يجنحون إلى عالم الاتحراف والجريمة، فيشكلون خطرا حقيقيا يهدد أمن المجتمع وسلامته.

٣. تتبع أهمية هذه الدراسة أيضا من أنها تنصدي لبعض التداعيات السلبية الناجمة عن تضخم مشكلة الفقر وتزايد أعداد الفقراء، وتصدع الكيان الخلقي، وغلبة آليات تجسّد التفاوت الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع .

٤. تتناول مثل هذه الدراسة فئة من الأطفال ذكورا وإناثا ليست بالعدد القليل، ومن ثم قد تعيد نتائجها قطاعات من المسؤولين عن الضمان الاجتماعي وهياته عليها تجد طريقها إلى النور أملا في الإصلاح.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على تناول المؤسسات الإيوائية التي تقوم على رعاية الأطفال الأبرياء غير الجانحين المحرومين من الرعاية الأسرية أيا كانت أسباب إيداع هؤلاء الأطفال سواء من الذكور أو الإناث.

كما اقتصرت الدراسة للميدانية على تناول عدد من المؤسسات الإيوائية الحكومية والأهلية بمحافظة الجيزة.

منهج الدراسة وأدواتها:

تتضمن الدراسة المناهج والأدوات التالية:

١. تتجه الدراسة الحالية "للمنهج الأنثوجرافي" Ethnography Method حيث يعد من أنسب المناهج للبحثية التي تتفق مع طبيعة وأهداف الدراسة، فهو "طريقة من طرق المنهج العلمي، أداة لدراسة وفهم أساليب وطرق جماعة من الجماعات من خلال معرفة أفكارهم وقيمهم وسلوكهم فهو يركز على دراسة أحداث وسلوكيات فئة معينة من الأفراد على أرض الواقع". (٦)

ويسمى هذا المنهج الى " الفهم العميق للواقع من خلال دراسة خبرة الحياة اليومية الحية وتفسيرها في إطار السياق الاجتماعي الذي تنشأ فيه الخبرة وتتفاعل بومن ثم فهو منهج كفي يهدف إلى دراسة واقع المؤسسات التربوية من الدلخل بومن زوليا متصدة حتى نحصل على معلومات وصفية إئتوجرافية كافية تمدنا بفهم واضح عن المؤسسة وعن العمليات التربوية بداخلها ونتائج هذه العمليات". (٧)

والمنهج الإئتوجرافي أدوات خاصة منها الملاحظة بالمشاركة والمقابلة ، وهي أدوات نتيج للباحث المعاشة للكاملة مع الأنشطة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، كما تتيج له تلك الأدوات "أن يكون قريبا من الواقع الاجتماعي الذي يقوم بدراسته وتمده بالبيانات والمعلومات الوصفية الحديثة والمباشرة عن هذا الواقع ، كما تمكنه من تنمية المفاهيم والمدرجات ذات الصلة بتلك المعلومات بعيدا عن المفاهيم التي تتسم بالجمود". (٨)

٢. كما تعتمد الدراسة أيضا على أسلوب التحليل الفلسفي في عرض الفكر الفلسفي والاجتماعي لتلك المؤسسات ، وأيضا نشأتها وتطورها.

وتتضمن أدوات الدراسة:

٣. الملاحظة بالمشاركة: تعتمد على المشاركة في العمل الذي تقوم به عينة الملاحظة والتعرف على ما يدور من مواقف وعلاقات وتفاعلات وممارسات داخل مؤسسات الإيواء بومن ثم التعرف على المناخ السائد والإمكانيات المتاحة ، ورصد الواقع والكشف عن أبعاده الصريحة والضمنية .

٤. المقابلات المفتوحة : وهي من أكثر أنواع المقابلة استخدما في البحوث التربوية والاجتماعية كأداة للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة ، والتي قد لا نتاح باستخدام استمارة الملاحظة ، فتصبح المقابلة أداة مكملة ومتمة للملاحظة. وقد تم إجراء مقابلات مع بعض المسؤولين بالإدارة العامة للأمرأة والطفولة بجمع لتحرير ، وأيضا مع الجهاز الوظيفي الإداري والفني بالمؤسسات الإيوائية ومع الأبناء والبنات من مودعي ومودعات تلك المؤسسات.

مصطلحات الدراسة:

١- التربية التعويضية Compensatory Education: يقصد بها توفير أوجه الرعاية المتكاملة للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية الطبيعية من الجنسين وتعويضهم تربوياً بتقديم برامج للخدمة التعليمية والمهنية والاجتماعية والصحية والتروحية والدينية، وذلك بتهيئة الظروف المناسبة لحياة أسرية بديلة توفر الإقامة والغذاء والكساء المناسب بهدف تنمية قدرات الأطفال وإشباع احتياجاتهم حتى يصبحوا مواطنين صالحين لأنفسهم ولمجتمعهم.

٢- المؤسسة الإيوائية Residential Institution: هي دار لإسواء الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية ذكورا وإناثا بسبب اليتيم أو تفكك وتصدع الأسرة، أو الأطفال مجهولي النسب، وذلك في المرحلة العمرية من ٦: ١٨ سنة ويحد أقصى ٢١ سنة إذا ما كان ملتحقا بالتعليم أو للتدريب وذلك إلى أن يتم تخرجه. (٩)

خطة الدراسة:تتطور خطة الدراسة وفقاً لما يلي:

- الأبعاد الفلسفية والاجتماعية لفكر مؤسسات الرعاية الإيوائية.
- نشأة وتطور المؤسسات الإيوائية.
- نماذج من الخبرة العالمية في مجال التربية التعويضية.
- إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها.
- تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية في مصر.

أولاً: الأبعاد الفلسفية والاجتماعية لفكر مؤسسات الرعاية الإيوائية

إن قضية الطفولة قديمة قدم التاريخ الإنساني، فقد حظيت تربية للنشء ورعاية الطفولة باهتمام واضح على مر العصور، وأيضاً من قبل الفلاسفة ورجال الدين وعلماء النفس والاجتماع والتربية، عفتوعدت الأفكار وتعددت الآراء، ومن ثم يستند فكر مؤسسات الرعاية الإيوائية إلى عدة أبعاد فلسفية واجتماعية يمكن رصدها فيما يلي:

١. الأبعاد الفلسفية:

من الضروري قبل الخوض في دراسة مؤسسات الرعاية الإيوائية وما تقدمه من برامج وخدمات وضع إطار فكري فلسفي يتم من خلاله استعراض الأساس النظري والفلسفي الذي يستند إليه الفكر الذي تبنته تلك المؤسسات سواء كان فكرا وضعيا أو إلهيا ، غربيا أو عربيا.

أ. الفكر الغربي:

تعددت الفلسفات والتجارب في الفكر الغربي الأوروبي فيما يتعلق بتربية الأطفال وضرورة حمايتهم من الأضرار والمخاطر بوظهرت الشخصيات التي تركت تأثيرا واضحا في الفكر التربوي والنظم التعليمية أمثال كومبوس وروسو و بستالوتزي وغيرهم.

ويعتبر جان جاك روسو J.Jaques Rousseau (١٧١٢-١٧٧٨) رائد الحركة الطبيعية في التربية ممن عبر عن طوائف الفقراء من أبناء الشعب الفرنسي متحدًا باسم آلام الشعب ومعبرا عن عدم الرضا عن الأوضاع السائدة في فرنسا.

كتب روسو أول مؤلفاته "العقد الاجتماعي" The Social Contract الذي أكد فيه على أن العلاقة بين الشعب والحكومة تقوم على أساس تعاقد اجتماعي بينهما ، فالشعب يختار الحكومة لتقوم بدورها على خدمته ورعايته ، إلا أن الفساد الذي يصيب المجتمعات إنما هو نتيجة لانحراف المجتمعات عن معيار الطبيعة وطريقها. فالأفراد المجتمع هم المالكون الحقيقيون لحريتهم وسيادتهم ، وأن الحكومات لاتقوم إلا عن طريق اختيار ملكي هذه الحرية وهم أفراد الشعب.

وفي العقد الاجتماعي "دافع روسو عن الفقراء ولتصير للعلمة بوطالب بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية ، كما نادى روسو بالحرية والمساواة فلا يمن الغني في غناه ويمن الفقير في فقره حتى لا يشتري الغني الفقراء بوبيع الفقير نفسه لموزة وحاجته". (١٠)

ويعتبر النظر عما يؤخذ على رومو في آرائه التربوية التي نادى بها وتضمنها كتابه "إميل"، إلا أن هذا الكتاب كان بداية لاتجاه جديد يتبنى إصلاح المجتمعات عن طريق التربية والتعليم.

ومن أبرز النماذج الأوروبية في مجال رعاية الأطفال الأيتام والفقراء تجربة المربي السويسري بستالوتزي، و يعتبر جون هنري بستالوتزي J.Henry Pestalozzi (١٧٤٦-١٨٢٧) مفكراً ومصلحاً اجتماعياً عكس حياته في ميدان تربية الصغار من الأيتام والفقراء لإصلاح المجتمعات الريفية الفقيرة.

لقد بستالوتزي " أن التعليم لا يحصل عليه المرء من الكتب فقط بل أن أبناء طبقات الشعب الفقيرة يمكن أن يتدرب على مهن وأعمال أخرى تمكنهم من كسب العيش أثناء تعلمهم عن طريق التعليم التقليدي". (١١)

كان بستالوتزي يرى في نفسه وسيلة لإنقاذ الناس من الفقر والبؤس الذي يعيشون فيه ورأى أن حالتهم ستظل على ما هي عليه إذا لم يتعلموا تعليماً صحيحاً ، لذا آمن بستالوتزي بأن للتربية وسيلة لإصلاح الأفراد والمجتمعات ، وأكد على علاقة العمل بالتربية ، بأن المجتمع الريفى يمكن إصلاحه إذا تعلم الريفيون طرقاً أفضل للزراعة.

وقد انطلق من تلك الأفكار في تطبيق تجربة "نيوهوف" Neuhoof عام ١٧٧٤ "فقد جمع حوالي عشرين طفلاً ذكوراً وإناثاً من أبناء الفقراء المعدمين وأخذهم لمنزل المزرعة وأسكنهم وأطعمهم وكساهم وأحسن معاملتهم وبدأ بتعليم الأطفال الذكور الزراعة وأعمال الحدائق ، أما الأطفال الإناث فكان يعلمهن الحياكة وشغل الإبرة والطهي والأعمال المنزلية وكان يذاقنهم ويحاضنهم أثناء صلهم معتمداً على استخدام الحواس كبداً أساسى ، فالملاحظة عنده هي الأساس الأول لكل معرفتنا لذا يجب على الطفل أولاً أن يتدرب على فحص الأشياء بحواسه ثم يعرف أسماءها وأسماء صفتها" (١٢)، ولم

تمض أشهر قليلة حتى صحت أجسام الأطفال ونمت مداركهم ، ومرت أيديهم على العمل ، وتزايد عدد الأطفال فزاد العبء المالي وأغلقت المدرسة.

أما تجربة بستالوتزي التربوية العملية الثانية فكانت في مدينة (ستانز) Stanz (١٧٩٨) ، فقد أسس ملجأ في ستانز لأربعين من الأطفال الذين ذبح الجنود الفرنسيين آبائهم ، وفي هذه المؤسسة للتربوية حاول أن يجمع بين النشاط للتربوي والصناعة اليدوية معتمدا على فتح قلب الطفل ثم تحقيق رغبته اليومية ، وإشعاره بالمعطف والحب (١٣) ، وبعد أن انتهت مهمة بستالوتزي في ستانز استأنف عمله في مدينة 'برجدورف' Burgdorf حيث قام بتعليم الصغار من الفقراء الذين يبلغ عددهم سبعين تتراوح أعمارهم بين العشرة والسادسة عشرة ، وكان يقول "إذا أردنا أن نمد يد العون إلى الفقير والبائس فلا يوجد سوى طريق واحد هو تغيير المدارس إلى أماكن للتربية الحقيقية حيث تتاح للقوى الخلقية والعقلية والجسمية التي منحنا إياها الطبيعة أن تعمل وتظهر ، وبذلك يمكن للإنسان أن يحيا كما يجب أن يحيا الإنسان راضيا عن نفسه ومرضيا غيره" (١٤) .

ترك بستالوتزي برجدورف إلى 'يفردون' Yverdon حيث افتتح معهدا للتعليم ، وفد إليه الدارسون من أنحاء أوروبا للاطلاع على طرقه وأساليبه في تعليم الصغار . هكذا كانت تجربة بستالوتزي للمربي السويسري الذي كتب على قاعدة تمثاله في سويسرا منقذ للفقراء في نيوهوف ، أبو الأيتام في ستانز ، ومؤسس المدرسة العامة في برجدورف ، ومربي الإنسانية في يفردون ، كل شيء لغيره لا شيء لنفسه.

ب. الفكر الإسلامي:

خلق الله تعالى الإنسان في أحسن تقويم وكرمه وفضله وخصه بميزة العقل التي جعلته أشرف المخلوقات ، كما حثه على التراحم والتواد ، قال تعالى: "ثُمَّ كَانَ مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ وَتَوَاصَوْا بِالْمَرْحَمَةِ" سورة البلد: الآية ١٧.

كما أُرسل إليه الرسل والأنبياء لإرشاده وهدايته ، وجعل سبحانه الدين الإسلامي نظاما إلهيا ختم به الشرائع ، وجعله نظاما كاملا شاملا لجميع نواحي الحياة ، وارتضاه

لتنظيم علاقة البشر بخالقهم وبالكون والدنيا والآخرة ، وبالمجتمع والحقوق والواجبات تنظيمًا مبنيًا على العبودية لله وحده ، وعلى الأخذ بكل ما جاء به خاتم النبيين ومسيد المرسلين عليه أفضل السلام وأتم التسليم.

- وانطلاقًا من أن الإسلام دين الرحمة والتواد والتكافل الاجتماعي فرض الله الزكاة كحق للفقراء في أموال الأغنياء بقول تعالى " إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْفَارِسِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ "سورة التوبة : الآية ٦٠.

- ولم يتوقف الأمر عند حد الإنفاق على الفقراء والإحسان إليهم ، إنما أمر الله تعالى بإخفاء هذه الصدقات إن أمكن الحفاظ على مشاعرهم فقال جل جلاله " إِن تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِن تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهِيَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُم مِّن سَيِّئَاتِكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ "سورة البقرة : الآية ٢٧١.

- كما دعا الإسلام إلى رعاية اليتيم وإصلاح شأنه فقال تعالى " فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَىٰ قُلْ إِصْلَاحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ وَإِنْ تُخَالِطُوهُمْ فَلَا وَفَاءَ بَعْدُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَعْتَبْتَكُمْ إِنْ

اللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ"سورة البقرة : الآية ٢٢٠.

- كما أمر الله تعالى في كفالة اليتيم بالقوى وحسن رعايته وحفظ حقوقه ، قال تعالى :
 "وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكَوْا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا" سورة النساء : الآية ٩.

- وفي الدعوة إلى حسن رعاية اليتيم والشفقة عليه قوله تعالى : "وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ" سورة الضحى : الآية ٩.

وقوله تعالى "أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالْإِيمَانِ (١) فَذَلِكَ الَّذِي يَدْعُ الْيَتِيمَ" سورة الماعون : الآيتان ١، ٢.

- وفي حض القرآن الكريم على كفالة الأيتام وإكرامهم والإحسان إليهم يقول عز
 من قائل "وَيُطْعَمُونَ عَلَى حُبِّهِ" كَيْتًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا" سورة الإنسان : الآية ٨.

- وفي الدعوة إلى رعاية الأطفال للقطاء وعدم الإساءة إليهم ، قال تعالى "أَلَا تَرَى زُرُّوا زُرَّ أُخْرَى وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى وَأَنْ سَعْيُهُ سَوْفَ يُرَى ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءُ الْأَوْفَى" سورة النجم : الآيتان ٣٨، ٤١.

وفي السنة النبوية المطهرة على صاحبها صلاة الله وسلامه دعوة إلى الإحسان إلى اليتيم ورعايته والحث على كفالته ، فمن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال :
 "خير بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يحسن إليه ، وشر بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يساء إليه". (١٥)

• وعن فضل ثواب من يعول الأيتام ، عن عبدالله بن عباس ، قال : رسول الله صلى الله عليه وسلم من عال ثلاثة من الأيتام ، كان كمن قام ليلة وصام نهاره ، وغدا وراح

شاهرا سيفه في سبيل الله .وكننت أنا وهو في الجنة أخوين كهاتين أختان "وللصق إصبعيه السبابة والوسطى".(١٦)

• ومن الأحاديث التي تؤكد على مكانة وثواب كافل اليتيم عند الله ، "عن سهل أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "أنا وكافل اليتيم كهاتين في الجنة " وقرن بين إصبعيه الوسطى والتي تلى الإبهام.(١٧)

• وفي وجوب تقديم الرعاية الشاملة لليتيم ومسئولية أولي الأمر في ذلك ،وضرورة تحمل كل فرد المهام والمسئوليات الملقاة على عاتقه جاء هذا الحديث "عن ابن عمر رضي الله عنهما قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم : كلكم راع ،وكلكم مسئول عن رعيته ،فالأمر راع وهو مسئول ، والرجل راع عن أهله وهو مسئول ،والمرأة راعية عن بيت زوجها وهي مسئولة ، ألا وكلكم راع ،وكلكم مسئول عن رعيته".(١٨)

• وينظر الإسلام إلى اليتيم على أنه من الضعفاء بوله علينا حقوق يجب أداؤها ،"لعن أبي هريرة قال :قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "اللهم إني أخرج حق الضعيفين :اليتيم والمرأة "(أخرج من التحريج أو الإخراج أي أضيق على الناس في تضيق حقهما ،وشدد عليهم في ذلك".(١٩)

وهكذا يكون المجتمع المسلم مجتمعا متراحما متماسكا متكافلا ،إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى ،مجتمعا متعاونوا على البر والتقوى ،يحرص كل فرد فيه على نفع غيره ومعاونته في حاجته وإخلاء المرور عليه .

ومن هنا انطلقت التربية الإسلامية هادفة إلى تنمية فكر الإنسان ،وتنظيم سلوكه ،وضبط لفعالاته ، ورفق وجدانه ،أي تنمية شخصيته تنمية شاملة متكاملة لجوانبها العقلية والنفسية والبدنية والروحية في انسجام وتوازن تتوحد معه طاقات الإنسان ،ويتضافر جهوده لإحيا حياة كريمة قوية ويظفر بسعادة الدنيا والآخرة.

ومن نماذج للرحمة والرأفة بالصغار الفقراء والأيتام، ما جاء عن الخليفة الراشد الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه ،الذي كان شديدا في الحق حازما ، عطوفا رحيم ' بالفقراء والأيتام وذوي الحاجة يقضي حاجاتهم ويحرص على خدمتهم ويلين لهم . فلم يكن عمر رضي الله عنه من القادة الذين يقتنون بمتابعة سير أمور رعيته في وضوح النهار ،حتى إذا جن عليه الليل نام وقرت عيناه بما فعله في نهاره ،بل كان صنفا فريدا من نوعه ، فلم يفتح بما صنعه في نهاره من متابعة ثبوت دولته بل يستكمل نشاطه ليلا فيمس بين البيوت عله يصادف محتاجا ،أو يسمع شاكيا". (٢٠)

فمن نافع بن عمر قال : "كنت رفقة من التجار فنزلوا المصلى ،فقال عمر لعبد الرحمن بن عوف : هل لك أن تحرسهم الليلة من السرقة غيابة حرسان وبصيلان ما كتب الله لهما ،فسمع عمر بكاء صبي ،فتوجه عمر نحوه فقال لأمه :أتق الله وأحسني إلىي .بيك ثم عاد إلى مكانه ،فلما كان من آخر الليل سمع بكاءه فأتى أمه فقال ويحك إنني لأراك أم سوء ،مالي أرى ابنك لا يقر منذ الليلة ،فقلت يا عبد الله قد أبرمتني منذ الليلة ، إنني أرغمه عن اللطام ،قال : ولم ؟فقلت لأن عمر لا يفرض إلا للقطيم ،قال نوكم له ؟كذا وكذا شهرا قال :ويحك لا تعجل به ،فصلى وما يستبين للنس قراءته من غلبة البكاء ،فلما سلم قال : يا يؤما لعمر بكم قتل من أولاد المسلمين ثم أمر مناديا فنادى : ألا تعجلوا صبيالكم عن اللطام ،فلما نفرض لكل مولود في الإسلام عوكتب بذلك إلى الأقاق أن يفرض لكل مولود في الإسلام". (٢١)

كما ثبت أن العديد من الصحابة والصحابيات رضوان الله عليهم -كفلوا أيتاما ويثيمات وضموهم إلى بيوتهم ومنهم أبو بكر الصديق ورافع بن خديج ،ونعيم بن هزال ، وقدامة بن مظعون ، وأبو سعيد الخدري ، وأبو طلحة ، و سعد بن مالك الأنصاري ، و عاتكة بنت الصديق و أم سليم و زينب بنت معاوية وغيرهم كثير من الصحابة والتابعين". (٢٢)

وهكذا عني المسلمون قديما وحديثا برعاية الأيتام والفقراء وذوي الحاجات ،وقام الأغنياء بوقف الأوقاف الكثيرة على الأيتام فرادى وجماعات طمعا في الأجر والثواب ،وحرصا على مرافقة رسول الله صلى الله عليه وسلم في الجنة. هكذا تتضح الأبعاد الفلسفية التي تكمن خلف الجهود الموجهة لتربية الصغار من المحرومين من الرعاية الأسرية.

٢٢ التحليل الاجتماعي:

ولكي تكتمل الصورة يصبح من الضروري التعرض للنظرية الاجتماعية التي تحكم حركة تلك المؤسسات وما تقوم به من وظائف وما تحققه من إسهامات في إطار النسق الكلي للمجتمع، ولعل البنائية الوظيفية تصبح من أكثر النظريات الاجتماعية تعبيرا واتساقا مع طبيعة الدراسة الراهنة.

البنائية الوظيفية: Structural Functionalism

تمثل الوظيفية نظرية اجتماعية عامة تؤكد على الاعتماد المتبادل بين مؤسسات ونظم أي مجتمع ،ويظهر التحليل الوظيفي كيف أن النظام الاجتماعي يتم تحديده عن طريق الوظائف التي تؤديها المؤسسات المختلفة ،"وقد جاءت للكتابات الأساسية للوظيفية في القرن التاسع عشر على أيدي أصحاب النظريات في علم الاجتماع في أوروبا وخاصة عند أميل دور كايم ثم تطورت كنظرية عامة معاصرة على يد علماء الاجتماع كالكويت بارسونز وروبرت ميرتون في الخمسينيات من القرن العشرين".(٢٣)

جاء تعريف البنائية الوظيفية من خلال رؤيتها وتصورها العام لدراسة المجتمع الحديث ،حيث "اعتبرت المجتمع نسقا عاما يشمل مجموعة من النظم الاجتماعية والثقافية ،وترتبط هذه النظم بطبيعة الأفعال الاجتماعية التي تركز من أجل خدمة الإنسان وقضاء حاجاته الأساسية ،كما أن عملية إتمام هذه الخدمات تتطلب درجة عالية من ترابط المشاعر والقيم والأخلاقيات المشتركة التي تحدث نوعا من التضامن الاجتماعي ، علاوة

على ذلك يركز علماء البنائية الوظيفية على ضرورة الاهتمام بالثقافة باعتبارها المادة الروحية والمعنوية التي ترتبط بالنظم ارتباطاً شديداً". (٢٤)

ويرى تيماشيف Timasheff أن المعنى العام للبنائية الوظيفية يكمن في القضية الرئيسة التي تدور حولها اهتمامات علماء الاجتماع وهي: "أن النسق الاجتماعي يمثل نسقا حقيقيا، فيه تؤدي أجزاؤه وظائف أساسية لتأكيد الكل وتثبيتته، وأحيانا اتساع نطاقه وتقويته، ومن ثم تصبح هذه الأجزاء متسلسلة ومتكاملة على نحو ما". (٢٥)

ويمكن عرض الأفكار العامة للبنائية الوظيفية فيما يلي: (٢٦)

- اعتبار المجتمع وبنائه ونظمه ومؤسسته وأنساقه الاجتماعية وحدة مترابطة تهدف إلى تحقيق نوع من التكامل والتعاون فيما بينها لأداء وظيفتها العامة من أجل المحافظة على النسق الأكبر وهو المجتمع.
- الاستناد إلى مفاهيم متعددة مثل البناء ، الوظيفة ، والتضامن الاجتماعي ، والعلاقات الاجتماعية ، وغيرها من المفاهيم التي تعمل على المحافظة على النسق أو البناء الاجتماعي دون حدوث أي خلل في مكونات كل من بنيائه ووظائفه المختلفة.
- استخدام مفاهيم مثل الخلل الوظيفي ، والتوازن الاجتماعي ، والمحافظة على السمط ، والتكيف ، والمواءمة ، وغيرها من المفاهيم والتصورات التي تركز على وحدة النزعة المحافظة ، وإعادة التوازن في المجتمع نتيجة لحدوث التغيرات الاجتماعية المستمرة.
- ارتبطت تصورات الجيل الأول من رواد البنائية الوظيفية بنظرتها الشمولية عند دراسة المجتمع ، وذلك من خلال ما يعرف بالاتجاه السوسولوجي الكلي في دراسة المجتمعات أو الوحدات الكبرى Macro ، بينما جاءت تصورات الجيل الثاني متبينة مدخلا أقل شمولية عند دراسة المجتمع وتبني نظريات متوسطة المدى Middle Range ، أما رواد البنائية المحدثين فقد تبنا ما يعرف بالمدخل السوسولوجي للوحدات الصغرى Micro.

- ركزت تصورات رواد البنائية التقنيين والمحدثين على دراسة الأنماط والأشكال الجديدة لكل من الطبقات والملاقات الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة ، مؤكدة على أهمية تحقيق معدلات أعلى من الإنتاجية ، ووجود العدالة والديمقراطية الاجتماعية.
- اهتمت البنائية الوظيفية بدراسة الأنماط الفرعية التي توجد في المجتمع ، وكيفية تحقيق حاجات تلك الأنماط ، فالنظير الاجتماعي الوظيفي يهتم بكيفية تحقيق للمؤسسات والتنظيمات الاجتماعية لحاجاتها بهدف استمرارية المجتمع.

ويعرض عبد الباسط عبد المعطي لمحاور الاتجاه الوظيفي من وجهة نظر "ملريون ليفي" أحد رواد الوظيفية في الأسئلة التالية: (٢٧)

١. ما الأنماط التي يمكن للكشف عنها أو إقرار وجودها في الظاهرة موضوع الدراسة ؟
٢. ما الظروف والمصاحبات الاجتماعية التي تنتج عن تفاعل هذه الأنماط معاً؟
٣. ما الوظائف التي تكال على وجود هذه الأنماط وتبرهن على ما بينها من تفاعل اجتماعي؟

ويتضح من هذه التساؤلات أن الأول منها يركز على البناء الاجتماعي ومكوناته وأنواعه ، ويركز الثاني على الوظائف الاجتماعية من خلال أثارها أو نتائجها داخل النسق ، أما الثالث فيأتي محاولة للتأليف والتوفيق بين البناء الاجتماعي والوظيفية الاجتماعية.

ويشير مفهوم البناء الاجتماعي إلى "وجود نوع من الترتيب والتنسيق بين الأجزاء التي تدخل في تكوين الكل ، وذلك ثمة علاقات وروابط معينة تقوم بين الأجزاء التي تولف الكل وتجعل منه بناء متماسكاً ومتمائزاً". (٢٨)

أما الوظيفة الاجتماعية فتتمثل في "النتيجة أو النتائج المترتبة على نشاط اجتماعي أو سلوك اجتماعي ، عموماً ما ترتبط الوظيفة بالأنماط الثقافية والبناءات الاجتماعية والاتجاهات ، وينظر إلى هذه النتائج في ضوء تأثيرها على بناء الموقف أو النسق أو التفاعل بين الأشخاص". (٢٩)

أما فيما يتصل بالتحليل الوظيفي للنظام التربوي فينصب على الإسهام الإيجابي الذي يقوم به في المحافظة على بقاء النسيج واستمراره ، والعمل في سر وانتظام ، وأن يقوم المجتمع على التعاون والتنسيق والقيم المشتركة بين عناصره ، لذا نجد الوظيفة تهتم بدراسة التربية كنظام في علاقته بنظم المجتمع الأخرى ، ودراسة عمليات التفاعل التي تتم بين النظام التربوي وبين غيره من نظم المجتمع.

وتؤكد الوظيفة على أن عملية التنشئة الاجتماعية تساعد على تحقيق وحدة المجتمع ، وذلك عن طريق إكساب أفراد جميعا ثقافة هذا المجتمع الذي ينتمون إليه ، ذلك أن " الثقافة تمكن عمليات التحول نحو للنظامية أو المؤسساتية " (٣٠)

كما يمثل مبدأ تكافؤ الفرص دورا مهما في النظرية الوظيفية ، ذلك أن تقدير الموهوبين يعد من أبرز مظاهر التخصر ، ولهذا فإن هذا المبدأ يصبح من أهم المؤشرات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار في ميدان الإصلاح التربوي (٣١) ولذا تنادي الوظيفة بأن مواجهة مشكلات المجتمع وإعادة بنائه يجب أن تتم عن طريق الإصلاح والتطور التدريجي.

ويرى الوظيفيون أن للتعليم وسيلة أساسية لحراك الفرد اجتماعيا من الطبقات أو المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا إلى الطبقات أو المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا ، فالعلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي موجبة ، وذلك تطبيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع ، كما تؤكد أيضا على العلاقة الموجبة بين التعليم والوظيفة على اعتبار أن مستوى تعليم الفرد هو المحدد الرئيس لمستوى الوظيفة التي يلتحق بها ، وأن للطبقة والنوع ما هي إلا عوامل مساعدة ذات تأثير نسبي على النجاح.

وعلى اعتبار التربية أداة للتقدم في المجتمع يمكن حصر المسلمات التي تقوم عليها الاتجاهات الوظيفية تجاه القضايا التربوية فيما يلي : فهي أولا : أداة لتحقيق الفرصة المتكافئة بين أفراد المجتمع ، ثانيا : أداة لوضع المناسب منهم في المكان المناسب ثم هي

ثالثاً : أداة لتطبيع الصغار اجتماعياً وغرس قيم الكبار وثقافتهم فيهم فتحقق التماسك والتكامل بين قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة ، ورابعاً : هي أداة المجتمع لإعداد القوى والحفاظ على مصدر الطاقة البشرية في المجتمع ، والتربية في هذا السياق أداة محابذة تقوم بوظيفتها في إطار العلاقة الوظيفية التي تقوم بين المؤسسات المختلفة في المجتمع". (٣٢)

وقد تعددت أسماء رواد البنائية الوظيفية وتصنيفاتهم ، فقد مهد لظهور علم الاجتماع خلال أواخر القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين عدة رواد أمثال أوجست كومت A.comte ، هوبنسر H.spencer ، ودوركايم E.Durkheim ، وفير M.Weber ، وغيرهم ممن يصنفون بالجيل الأول من رواد الوظيفية ، ثم تطورت الوظيفية بعد الحرب العالمية الثانية ولاسيما بعد ظهور علم الاجتماع الأمريكي الذي عزز كثيراً من أفكار البنائية الوظيفية خاصة على أيدي تالكوت بارسونز T.Parsons ، وروبرت ميرتون R.Merton ، وكنجزلي دافيد K.Davis ، وغيرهم ممن يصنفون بالجيل الثاني من رواد البنائية الوظيفية ، ولذين أضافوا أبعاداً جديدة عند دراسة قضايا المجتمع ومشكلاته المختلفة.

ويعتبر تالكوت بارسونز T.Parson (١٩٠٢-١٩٧٩) من بين أبرز علماء الاجتماع الذين ارتبطت أسماؤهم بالوظيفية ، حتى إن كثيراً من المحللين المحدثين في علم اجتماع التربية يرى أن اهتمامات بارسونز تعد حلقة وصل بين اهتمامات المدرسة البنائية الوظيفية الكلاسيكية والمحدثة ، بلذا "جاءت تصورات في إطار نظريته عن النسق الاجتماعي الذي يسعى فيها لأن يبلور أفكاره عن النظام أو الضبط الاجتماعي كأحد الأفكار الرئيسة التي تقوم عليها تصورات المدرسة البنائية الوظيفية والتي تنادي بأهمية التكامل والتضامن والانسجام والتعاون والتماثل ، وتوظيف الصراع إيجابياً وغيرها من ميكانزمات مهمة تؤدي إلى استمرار النسق (المجتمع) وبقائه". (٣٣)

ويؤكد بارسونز أن النسق الاجتماعي هو مجرد أحد جوانب نسق الفعل الكامل للبناء بحيث للتسعين الآخرين وهما : نسق شخصية الفاعلين الأفراد ، ونسق الثقافة الذي يبنّاها أثناء الفعل ، فالنسق الاجتماعي يتكون من مجموعة الأدوار ذات العلاقة المتداخلة ، تلك الأدوار التي تجدد أو تشخص بواسطة المعايير المشتركة والتي تحكم ويسيطر عليها بواسطة مجموعة من القيم الأساسية ، أما نسق الثقافة فهو ذلك للنسق المكون من العلاقات المتداخلة للقيم والمعتقدات والرموز المشتركة التي توجد في أي تجمع ، أما نسق الشخصية فهو الذي يضم الدوافع والمؤثرات والإمكانيات والقبليلت وكل ما يتصل بالفرد ككائن عضوي ، وبكذا الأفكار في حالة استيعابها لدخل كل فرد ، وتتشابك هذه الأنساق الثلاثة وتتفاعل في ظل نسق الفعل الاجتماعي". (٣٤)

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين التربية وعملية للتنشئة الاجتماعية فقد أكد بارسونز على العلاقة المتبادلة بينهما ودور الأسرة والمدرسة ودور العبادة وعلاقتها بالنظام التربوي في المجتمع ، وما تسهم به من دور في عملية إعداد الشخصية وتحقيق التكامل الاجتماعي للأفراد ، فالمضمون الأساسي لبناء الشخصية يتولد عن النسق الاجتماعي والثقافي من خلال عملية للتنشئة التي تتم من خلال الحياة اليومية عن طريق الأدوار الاجتماعية لأفراد المجتمع ، ومن ثم فإن الدور الاجتماعي للأفراد يتحدد من خلال المواقف الاجتماعية بونوعية الوظيفة ، والدور ، والسلوك والأفعال المتوقعة بغير ذلك من المفاهيم التي عبر عنها بارسونز في تصوراتهِ عن المتطلبات الوظيفية التي توجد في أي مجتمع ودور التعليم في إشباع تلك للمتطلبات التي تتمثل في المحافظة على النمط والتفاعل الداخلي ، وتحقيق الهدف ، والتكيف أو المواءمة". (٣٥)

كما ترتبط فكرة "مجتمع الجدارة" Meritocratic Society برؤية بارسونز للتعليم أيضا ، وذلك لأن ثروة ومكانة الفرد في المجتمع تتحدد وفقا لجدولته الشخصية ، كما أن عدم المساواة بين الأفراد تفسر بالفروق الفردية في الذكاء والمواهب ، لذا فالنظام التعليمي

في مجتمع الجدارة يقدم فرصا متساوية للأطفال ليكتشفوا مواهبهم ،ويمهدوا لوضعهم في أدوار وظيفية مناسبة".(٣٦)

وكغيرها من النظريات تعرضت الوظيفية للحديد من الانتقادات سواء من قبل الاتجاهات الجديدة المتعارضة معها ،أو من بين رواد البنائية الوظيفية أنفسهم ،ومنها : أنها تحاول الإبقاء على العلاقات القائمة بين مكونات النظم الاجتماعية في حالة من الثبات ، ولا تحاول إحداث تغيرات جذرية في المجتمع بل إنها تنظر إلى التغيير على أنه انحراف أو حالة مرضية تستدعي العلاج مالم يكن هذا التغيير صيغة جديدة لإعادة التكيف بين مكونات النظام الاجتماعي.

علاوة على ذلك ظهرت آراء جديدة من بين رواد البنائية الوظيفية تدعو إلى ضرورة تحديث الأفكار العامة التي تقوم عليها ،والعمل على تغيير تصوراتها ورؤيتها وإطارها العام لتساير المجتمع الحديث.

وقد أدى الاهتمام بقضايا ومشكلات المجتمع المعاصر خاصة التربوية والتعليمية من قبل علماء الاجتماع والتربية والفلسفة والمفكرين إلى تنوع التراث النظري ومحاولة تصنيفه ما بين نظريات بنائية وظيفية كلاسيكية أو حديثة ونظريات ماركسية تقليدية أو محدثة ، واتجاهات وظيفية وديكالية تقنية تجمع في أفكارها بين الوظيفية أو الماركسية المحدث والتقليدية في نفس الوقت.

وقد تنوعت المدخلات الديكالية التقنية وارتبط الكثير منها بالمدخل والنظريات البنائية الوظيفية ،وقد تبني أنصار الاتجاه الديكالي مفاهيم المساواة في الفرص التعليمية عن طريق تعويض الحرمان الثقافي والتربوي لأبناء الطبقات الفقيرة.

وإزاء هذا الأمر انطلقت الحديد من المنظورات والمدخل البنائية الحديثة والتي أسهمت في تطور دراسات وبحوث علم اجتماع التربية ، والتي تمثلت في المدخل المؤسساتي الحديث ، والمدخل الغيبري الحديث ، والمدخل التفاعلي الرمزي والمدخل الفينومينولوجي ، والمدخل الأنتومينولوجي.

وبالرغم من انتشار هذه الاتجاهات الجديدة في علم اجتماع التربية منذ بداية السبعينيات من القرن العشرين ، "إلا أن هذا لا يعني أن علم اجتماع التربية التقليدي بنظريته الوظيفية قد اندثر ، فمازالت الوظيفية التقليدية هي العلم السائد في مجتمعات العالم الثالث والعالم المتقدم ، وله مؤيدوه وأخصاره". (٣٧)

ومازال "الوظيفيون يعتقدون أنهم طوروا الأساس العلمي للحياة الاجتماعية، كما يعتقدون أيضا أن الوظيفية تقدم نظرية موضوعية غير متحيزة أيديولوجيا من أجل تحليل الأسباب والنتائج التي تتعلق ببقاء المؤسسات الاجتماعية وتطبيقها". (٣٨)

وهكذا يتضح أن الوظيفية كتجاه يمثل بناء نظريا له مقولاته وقضاياها النظرية التي تلزم الباحث الوظيفي أن يستنبط منها فروضه ، وأيضا يلتزم بهذه القضايا لسي مملكه المنهجي". (٣٩)

ولما كانت البنائية الوظيفية هي النظرية أو الاتجاه الذي تبنته الدراسة الحالية ، فإن الوظيفية تنطلق في دراسة المؤسسات الإيوائية من منطلقات ثلاثة تتمثل فيما يلي:

- ١ . وضع المؤسسات الإيوائية بالنسبة لبقية أنظمة المجتمع ومؤسساته.
- ٢ . الوظائف التي تحققها هذه المؤسسات لفئات من أفراد المجتمع أي برامج الرعاية والخدمات التي تقدمها تلك المؤسسات لمودعيها.
- ٣ . علاقة تلك المؤسسات بالمجتمع ، والإسهام الإيجابي الذي تقوم به في المحافظة على المجتمع واستمرار التعاون والتنسيق والمشاركة المجتمعية.

ثانيا : نشأة وتطور مؤسسات الرعاية الإيوائية

من المسلم به أنه لا يوجد مكان أو مؤسسة تعادل في رعايتها واهتمامها ودفعتها ما يمنحه جو الأسرة والبيت، إلا أن بعض الأسر قد تواجه ظروفًا صعبة وقاسية تجعلها غير قادرة على القيام بوظائفها في تربية ورعاية أبنائها كفقدان أحد الوالدين أو كليهما، أو تصدع الأسرة بانفصال الوالدين أو طلاقهما، أو مرض أحدهما أو سجنه لفترات طويلة، أيضا ما تعانيه الأسرة من فقر وسوء الأحوال الاقتصادية والاجتماعية.

فإذا عجزت الأسرة عن القيام بمسؤولياتها، أصبح من واجب المجتمع بمؤسساته تقديم الخدمات اللازمة لكل طفل وتحمل مسؤولية رعايته وإشباع حاجاته.

وتعتبر الرعاية المؤسسية إحدى صور الرعاية البديلة، وذلك من خلال ما تقدمه من برامج وما تؤديه من خدمات وما تبذله من جهود لرعاية بعض فئات المجتمع والمقابلة لاحتياجات هذه الفئات سواء أكانت مادية أم معنوية.

وتسهم مؤسسات الرعاية الإيوائية بجهد واضح في حدود الإمكانيات المتاحة ماديا وبشريا في توفير صور الرعاية التعويضية لاجتماعيا وصحيا ودينيا وترويحيا وتربويا للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، أيًا كانت أسباب هذا الحرمان، وذلك انطلاقا من توفير البعد الاجتماعي وما يقتضيه من أمن وأمان وعدل اجتماعي.

١. نشأة مؤسسات الرعاية الإيوائية:

احتلت رعاية الأطفال والحرص على حمايتهم من الأخطار مكانة مهمة في المجتمعات قديما وحديثا، وظهرت فكرة الضمان الاجتماعي في بعض الدول، كما بدأت الجمعيات الخيرية تنشط في خدمة مصالح الأطفال وتوفير سبل الرعاية والحماية للضعفاء منهم كاليتام والفقراء وسوف تعرض الدراسة لبعض تلك الجهود على المستوى العالمي والمحلي.

في الغرب :

اهتمت الدول الأوروبية بإنشاء " منازل للإصلاح " خصصت لإيواء الأطفال المتسولين والمحرومين من الرعاية الأسرية بغض النظر عن أسباب هذا الحرمان بهدف إشباع حاجاتهم المادية وتلقينهم المعارف وتوفير فرص التدريب.

كان لانجلترا السبق في هذا المجال فقد كانت أول دولة حديثة تضع قانوناً يخصص رعاية الطفولة ، ففي عام ١٦٠١ وضعت قانوناً يعرف بقانون الفقراء نص على وجوب دفع مساعدات مالية لتربية الأطفال المشردين ومساعدات أخرى للأباء الفقراء أو لمن يعول أطفال فقراء". (٤٠)

وفي عام ١٨٨٩ صدر قانون آخر في المملكة المتحدة يعطي من يعول الأطفال الفقراء حق تبنيهم ثم صدر قانون آخر عام ١٨٩٩ يدخل الأطفال الإنكليز وأبناء المجرة أو أبناء المساجين ضمن الأطفال التي خصها قانون ١٨٨٩ ، ثم أصدرت إنجلترا ودول أوروبية أخرى قوانين تمنع سوء معاملة الأطفال ، أو استعمال القوة معهم ، كما تمنع فرض أعمال شاقة أو خطيرة عليهم ، وكان نصيب من يخالف هذه القوانين المحاكمة أمام محاكم الجنائيات". (٤١)

وفي أمريكا ظهرت الملاجئ إبان الحروب الأهلية بين الشمال والجنوب بحروب الاستقلال ضد إنجلترا والتي تسببت عن أعداد كبيرة من الأطفال المشردين فأنشئ أول هذه الملاجئ عام ١٧٢٩ بومع بدايات القرن العشرين صدرت القوانين بإنشاء البيوت التي تأوي الأطفال في ضوء الشروط التي تحدد الأعداد التي يمكن استيعابها وطبيعة الحياة داخل تلك البيوت واحتياجاتها من الجهاز الوظيفي وقد أنشئت محاكم خاصة للأطفال المذنبين في الولايات المتحدة عام ١٨٦٩ وكان الغرض من تلك المحاكم منع تعريض الأطفال لمحاكم الجنائيات". (٤٢)

ثم تحدثت الهيئات التي تقوم على رعاية الأطفال والعناية بهم، ولم يقتصر الأمر فقط على المؤسسات الحكومية بل ساندتها في هذا الشأن المؤسسات الأهلية والروابط الاجتماعية التي تعظم دورها في أعقاب الحربين العالميتين الأولى والثانية.

وفي النمسا أسس هيرمان جماينر Hermann Gmaier قرى الأطفال SOS لإنقاذ الأطفال اليتامى ورعايتهم اجتماعيا بحيث إن "SOS" هي اختصار للصيغة العالمية لإنقاذ الأرواح "Save our Souls". (٤٣)

وكان إنشاء قرى الأطفال SOS بداية في النمسا عام ١٩٤٩ ثم بدأت تنتشر بعد ذلك في دول أوروبا حيث وصل عددها إلى عشرين قرية سنة ١٩٥٩. (٤٤)

توالى بعد ذلك إنشاء قرى الأطفال في النمسا ثم في دول أوروبا، انطلاقا من تعرض الأطفال المحرومين، بتوفير البيوت والمنازل والحياة العائلية داخل تلك القرى بتقديم مختلف صور الرعاية التعليمية والاجتماعية والثقافية والدينية من خلال نظام الأسر، فكل أسرة تتكون من الأم البديلة والإخوة والأخوات الذين يعيشون في المنزل الذي يعطى الدفء والطمأنينة والشعور بالأمان داخل القرية التي تمثل حلقة الوصل مع البيئة الخارجية والمجتمع.

في مصر:

كان الاهتمام برعاية الأطفال ومد يد العون والمساعدة لهم مبكرا في مصر القديمة، فقد كان الأطفال يلتحقون بالأسلم الداخلية للمدارس التي تدار بواسطة الحكومة أو المعابد، وعندما يصل الطفل إلى سن ١٣ أو ١٤ سنة كان يقضي جزءا من يومه في التدريب على العمل الذي سيقوم به في أجهزة للدولة أو الحكومة. (٤٥)

وعندما دخل الإسلام مصر نشر السلام والعدل بين الناس بعد ظلم وإجحاف، فأوجب نفقة الطفل على أبيه، بوجوب الأمهات على الرعاية والعناية والعطف بأولادهن، ودعا إلى الحفاظ على كيان الأسرة وتمسكها والتقييم بولجبتها تجاه أبنائها انطلاقا من قول الرسول صلى الله عليه وسلم كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته.

وعبر الدول الإسلامية المتعاقبة في مصر نلمح الاهتمام بالأطفال ورعايتهم ، فقد أنشأ الفاطميون البيوت والمنازل لإيواء الأيتام وللقضاء الذين لا عقل لهم والتصدق عليهم ، كما انتشرت التكايا التي تقدم العون والمساعدة للفقراء والمحتاجين في عهد المماليك . وفي نهاية الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ - ١٩١٩) ، بوفدت إلى مصر هيئات دينية أجنبية ذلت أهداف مغرضة استغلت سوء الأحوال الاقتصادية ، وبدأت في نشر رسالتها التبشيرية عن طريق نشر الأسماء غير المصرية ، والأتين غير الإسلام ، مما دفع إلى مقاومة هذا الاتجاه لاعتبارات اجتماعية ودينية .

وفي مواجهة هذا شهدت الثلاثينيات من القرن العشرين انتعاشاً في هذا المجال ، فتم إنشاء عدة مؤسسات لإيواء ورعاية الأطفال الأيتام والفقراء ، وكانت تعرف باسم الملاجئ ، وذلك منذ عام ١٩٣٦ ، وكانت تتبع وزارة الداخلية أو المجالس البلدية أو المحلية أو بعض الجمعيات الخيرية . (٤٦)

وكان الملجأ عبارة عن مباني ضخمة مقسمة إلى طابق تصع عشرات بسل مثلاً الأطفال ، وكان يضم المدرسة والورشة وبعض الملاعب الرياضية ، وكانت الحياة داخل تلك الملاجئ تنظم بالصيغة العسكرية والمعاملة القاسية ، مما أضط دورها في تربية وتعليم مودعيها .

وعندما أنشئت وزارة الشؤون الاجتماعية عام ١٩٣٩ ، وضعت تنظيمياً لعمل تلك المؤسسات ، بحيث تضمن مرسوم إنشائها اختصاصاتها في الإشراف على الملاجئ ، لذا "أنشأت الوزارة إدارة متخصصة سميت "إدارة المؤسسات الاجتماعية والملاجئ" ، وهي تمثل إحدى مصالح الوزارة الرئيسية التي كانت تشرف على هذه الملاجئ من حيث الإدارة والتمويل والقبول والرعاية عن طريق أخصائيين اجتماعيين" . (٤٧)

وحتى عام ١٩٤٩ ، كانت جميع هذه الملاجئ والمؤسسات مخصصة لرعاية اليتامى وفقادي العائل ، وقد بلغت أعداد هذه الملاجئ في ذلك الوقت (٨٣) مؤسسة موزعة

على القاهرة (٣٠) مؤسسة، والأسكندرية (١٠) مؤسسات، وبالقاهرة المحافظات ٤٣ مؤسسة". (٤٨)

وفي عام ١٩٧٧ تم افتتاح قرية الأطفال SOS بأرض الوفاء والأمل بمدينة نصر على مساحة (٢٠) فدانا بحضور مؤسس قرى الأطفال هيرمان جماينر، ثم تلا ذلك قرية أخرى بالعامرية بالأسكندرية، وثلاثة بقرية بسبرباي بطنطا، وتشرف على تلك القرى الجمعية المصرية لقرى الأطفال SOS، والتي تمثل أحد أعضاء الهيئة الدولية لقرى الأطفال، وتوفر هذه الجمعية الرعاية الإيوائية للقرى الثلاث من إقامة وغذاء وكساء ورعاية دينية وتعليمية وثقافية وطبية واجتماعية ومهنية". (٤٩)

٣. تطور الاهتمام بقضية الطفولة:

وقد شهدت الآونة الأخيرة تطور واضح في الاهتمام العالمي والمحلي بقضية الطفولة وحقوق الطفل، وانطلقت الصيحات وعقدت المؤتمرات، وصدرت التشريعات والمواثيق تنادي بوجوب الدفاع عن حقوق الطفل وحمايته، وحصر المعرضين من الأطفال للخطر وتحليل الأسباب المؤدية إلى ذلك، وتقديم كافة الخدمات للفئات المحرومة منهم.

وانطلاقاً من المبادئ المعلنة في ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان بتوفير الاحتياجات الأساسية للأطفال، وما تلا ذلك من اتفاقيات وودوات، وما اشتملت عليه من بنود ومواد وجهود داعية إلى رعاية وحماية الأطفال واتخاذ الإجراءات الوقائية ودعمها بالحملات القانونية، وكذلك ما قامت به الهيئات الدولية كمُنظمة اليونسف برفع الشعارات، وتصدر التقارير، وتدعو إلى التعاون الدولي لتحسين الظروف المعيشية للأطفال في كل البلدان ولا سيما البلدان النامية.

وقد أصدرت اليونسف مؤخراً تقرير "وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦" الذي يحلل أسباب إهمال الأطفال، وحالات سوء المعاملة التي يتعرض لها مئات الملايين من الأطفال، ويحث التقرير كل مجتمع على الاهتمام بأطفاله الذين هم مستقبله.

ويتزامن إصدار تقرير "وضع الأطفال في العالم " هذا العام ٢٠٠٦ مع بدء الاحتفالات الرسمية بالذكرى الستين لليونسيف، التي تعد المنظمة الرائدة في العناية بشئون الأطفال حول العالم ، حيث تعمل في (١٥٧) دولة لمساعدة الأطفال على الحياة والنمو بدءا من مرحلة الطفولة المبكرة حتى فترة المراهقة.

وتقول السيدة فينمان المديرية للتنفيذية لليونسيف "إن تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية يتوقف على الوصول إلى الأطفال المعرضين للخطر في شتى أنحاء العالم النامي ، فلا يمكن تحقيق تقدم دائم إذا ما استمررنا في التغافل عن الأطفال الأشد حاجة إلينا أي الأطفال الأكثر فقرا وتعرضا للخطر والذين يعانون من الاستغلال وسوء المعاملة". (٥٠)

وقد قطعت مصر خطوات من أجل إقرار حقوق الطفل ،وسعت لاتخاذ إجراءات تخفف من حدة المشكلات الراهنة ، فقد وضعت الحكومة الأطفال في بؤرة خطط التنمية الاجتماعية ، وفوضت المجلس القومي للأمومة والطفولة بأن يرصد ترجمة الإرادة السياسية إلى مخصصات في الميزانية ، وإلى نتائج ملموسة لمصلحة الأطفال ، وقد نتج عن ذلك إصدار الإعلان الرئاسي الخاص بالعقد الثاني لحماية الطفل المصري ورفاهيته (٢٠٠٠-٢٠١٠) ، وجدول أعمال للتنمية الاجتماعية الجديدة بمصر ، وكلاهما يركز الاهتمام على شباب الأمة وعلى المحرومين". (٥١)

وقام المجلس القومي للأمومة والطفولة بتكثيف الجهود من أجل إنقاذ الأطفال ، وبذل المحاولات من أجل إقامته داخل أسرته ، فصدر قانون الضمان الاجتماعي عام ٢٠٠٠ ، وذلك بصرف مئالت شهري للأسرة التي لا عائل لها.

وقام المجلس بعقد عدة مؤتمرات بهذا الشأن كالمؤتمر القومي لحماية وتأهيل وإدماج الأطفال بلا مأوى عام ٢٠٠٣ ، الذي دعا إلى وضع استراتيجية قومية لحماية وتأهيل وإدماج الأطفال في المجتمع مرة أخرى ، والعودة إلى مشاركة الوزارات والهيئات ومنظمات المجتمع المدني للتصدي لهذه المشكلة.

وفي القاهرة تم عقد الاجتماع التثاقلي (٥٢) بشأن دراسة الأمم المتحدة عن العنف ضد الأطفال لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (مشاركة الأطفال والشباب) في الفترة من ٢٤-٢٩ يونيو ٢٠٠٥.

وتهدف هذه الدراسة إلى " وضع استراتيجيات ترمي إلى الوقاية من جميع أشكال العنف ضد الأطفال ومكافحتها بصورة فعالة مع إبراز الخطوات الواجب اتخاذها على المستوى الدولي، وكذلك من قبل الدول للقيام بصورة فعالة بتوفير الوقاية والحماية والتدخل والعلاج وإعادة الإدماج.

وقد حددت هذه الدراسة عدة مجالات يتم من خلالها ممارسة العنف ضد الأطفال: كالعنف المنزلي أو الأسري، والعنف المدرسي، والعنف المؤسسي، والعنف المجتمعي". وقد تعددت العوامل المرتبطة بإيذاء الأطفال مؤسسات الرعاية الإيوائية، وسوف تلقى الدراسة الضوء على أبرز تلك العوامل وأثارها السلبية على شخصية الطفل:

١- فقدان أحد الوالدين أو كليهما:

يمثل فقدان أحد الوالدين أو كليهما أحد الأسباب والعوامل المرتبطة بإيذاء الطفل المؤسسة.

ويمثل فقدان الأم أحد العوامل الرئيسة التي تنعكس سلباً على شخصية الطفل ذلك " أن حرمان الطفل حنان الأم ورعايتها يؤدي إلى إصابته بكثير من الأعراض المرضية والاكتئابية". (٥٣)

إلا أن آثار الحرمان من الأم قد تختلف خطورته باختلاف المرحلة العمرية للطفل، فقد يكون أشد خطورة إذا وقع في السنوات الأولى من عمر الطفل، مما يجعله يعاني من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي.

كما أن موت الأم قد يؤدي إلى انحراف الأطفال وسوء تفكيرهم ،وفشلهم في إقامة علاقات اجتماعية سوية مع أفراد المجتمع مما يؤكد أن الحرمان من الأم له آثارا بالغة الخطورة على الأبناء في جميع مستويات الأعمار خلال مرحلة الطفولة.

أما بالنسبة لوفاة الأب ،فكما لاشك فيه أن له أيضا آثار ضارة تلم بشخصية الطفل ،وإن كان بعض علماء النفس يرون أن فقدان الأب يعتمد في تأثيره على جنس الطفل ،وأیضا على السن الذي يحدث فيه هذا الغياب ،ومن هنا تكون وفاة الأب بالنسبة إلى ابنه الصغير كارثة لا تتوقها غيرها ،وكذلك إلى ابنته الصغيرة ،فلذا كان الابن يفقد موضوع توحده فجأة بوفاة أبيه ،فربما لايعلم في بيته نموذجا آخر من الأقرباء من الذكور الراشدين يتوحد مع أحدهم ،أما بالنسبة إلى الطفلة فليس باليسير عليها أن تجد من بين الأقرباء من يعوضها عن أبيها محور كل حياتها العاطفية والانفعالية".(٥٤)

ويصبح الأمر أكثر تعقيدا في حالة فقدان الوالدين معا ، ذلك أن حرمان الطفل من الوالدين يؤدي بلا شك إلى حرمانه من منابع الحب والحنان والحماية والرعاية والعطاء ،وهذا بالطبع ينعكس سلبا على النمو السوي لجوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ،الذي قد يمتد إلى كل مراحل حياته ،لذا فإن " فقدان الوالدين أو أحدهما ،مخاصة الأم ،قد يكون له أثر دائم على صحة الأطفال وتعليمهم".(٥٥)

٢/ الفقر:

من الأمور اللافتة للنظر في عالمنا المعاصر وهو يتجه نحو التعلم استمرار الفقر وزيادة حدته ،ذلك أن ٨ ملايين طفل يموتون كل عام بسبب الفقر ،ويعاني ١٥٠ مليون طفل تحت سن ٥ سنوات من سوء التغذية ،ويعيش ١٠٠ مليون طفل في الشوارع وبكل ثلاث ثوان يقتل الفقر طفلا في مكان ما".(٥٦)

وحتى الآن لم يتم الوصول إلى تعريف للفقر يعتمد على معيار بسيط ودقيق وواضح ،وذلك نظرا لتعدد الحقيقة وتعدد المعايير وتداخل العوامل ،إلا أنه يمكن القول بأن "الفقر هو الحالة التي يكون الشخص من خلالها محروما من وسائل توفير الرزق لنفسه ،بمعنى

تلبية الاحتياجات الأساسية مثل الطعام ، والملبس ، والإسكان ، والرعاية الصحية ، فالرجل الفقير يمكن أن ينظر إليه على أنه شخص غير قادر على تلبية احتياجاته الطبيعية والضرورية". (٥٧)

وفي مصر يمثل الفقر وسوء الأحوال الاقتصادية للأسرة أحد الأسباب الرئيسية في إيداع الأطفال المؤسسات الإيوائية ، فالتقديرات الأخيرة للبنك الدولي تشير إلى "أن نسبة السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر في مصر تتراوح ما بين ٢٠-٢٥٪ ، بالإضافة إلى أن أكثر من ١٢٪ من الأطفال تحت سن الخامسة يعانون من سوء التغذية". (٥٨)

والواقع أن الفقر في مصر يمثل مشكلة اجتماعية معقدة ذات عوامل وأسباب متداخلة فهو يعكس طبيعة التطور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي السائد في المجتمع ، كما يمثل تحدياً رئيساً يواجه الجهود الإنمائية ، وذلك لارتباطه وتأثيره الواضح في محدودية الحصول على الاحتياجات الاقتصادية والخدمات الصحية والاجتماعية ، ومن ثم انعكاساته على البطالة وسوء التغذية والأمية وغيرها من المعضلات التي توهن كيان الأمة.

ويشير تقرير التنمية البشرية في مصر ٢٠٠٤ إلى أن "مؤشرات الحرمان من الحاجات الإنسانية الأساسية (الحرمان الإنساني) تتزايد كلما تزايد عدد السكان ، وتوضح تلك المؤشرات في الحرمان من : مياه الشرب ، والصرف الصحي ، والرعاية الصحية ، والخدمات التعليمية ، بالإضافة إلى تزايد عدد الأميين ، وازدياد أعداد المتعطلين ، وغيرها من مؤشرات الحرمان الإنساني". (٥٩)

فالطفل الذي ينشأ في بيئة فقيرة ولذي يعاني الحرمان في كثير من احتياجاته أكثر عرضة للتمرد والانحراف ، فالجوع ونقص الموارد وعدم إشباع الحاجات الأساسية من العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى السلوك المنحرف ، كما أن هذا الحرمان غالباً ما يتمثل في الهزال وكثرة الإصابة بالأمراض والضعف العام ، وهذا بالطبع يعوق النمو السليم

للطفل ، كما يؤدي إلى الشعور بالنقص والفضل والإحباط ، وقد يصل الأمر في النهاية إلى الجنوح والجريمة.

وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن "الأطفال المنحرفين قد تعرضوا لظروف وأوضاع أسرية صعبة بحيث جاءوا في الأغلب من أسر فقيرة ومفككة تعاني من مشكلة كثرة الأبناء ، موزاحام المسكن ، يوقص في الخدمات والاحتياجات الأساسية". (٦٠)

٣. التفكك الأسري:

يمثل تصدع الأسرة وتفككها أحد الأسباب القوية التي تؤدي إلى إيداع الأطفال مؤسسات الإيواء ، فالفقير يؤدي إلى كل عوامل التقلوت كسوء التغذية ، وعدم كفاية الرعاية الصحية ، وعدم ملائمة السكن ، يوقص فرص التعليم ، ولكنه أيضا قد يكون نتيجة لها ، فالأطفال في ظل هذا المناخ تزيد احتمالات إصابتهم بالأمراض وتتدهور صحتهم ، كما تزيد معاناتهم من الإقامة في مسكن غير صحية مزدحمة ، بالواقع أن مثل هذه الأوضاع وغيرها تزيد من الفرص التي تهدد كيان الأسرة وتضعف به ، فاحتياجات الأسرة تتزايد ، والأسعار في ارتفاع مستمر ، والخدمات الأساسية تتضاءل ، وفرص الانحراف والجريمة ميسرة ، مما يؤدي إلى إثارة المشاحنات والمشاكل باستمرار بين الزوجين التي غالبا ما تنتهي بترك الزوج بيته وأولاده إلى جهة غير معروفة ، أو ينتهي الأمر بالطلاق أو الانفصال وتهيلر الأسرة وضياح الأبناء.

وتدل الإحصاءات على ارتفاع معدلات الطلاق في مصر في الآونة الأخيرة ويرى أحمد المجذوب: "أن أسباب تزايد حالات الطلاق المبكر في مصر مرتبطة ببعضها ، وترجع لأسباب اقتصادية واجتماعية وصحية". (٦١)

لذا نجد أن الانفصال أو الطلاق من العوامل المهمة التي تقف خلف تصدع الأسرة وتفككها ، فغالبا ما ترتبط مشكلات الطلاق بتزايد الضغوط الاقتصادية ، وكثرة عدد الأبناء ، كما ترتبط أيضا بعدم توافق الزوجين انفعاليا واجتماعيا ، يوما يصاحب ذلك من شجار وعراك مستمرين ، مما يجعل الأبناء يشعرون بالكراهية وعدم الثقة في العالم المحيط بهم

ووسيلة مشهورة للألمس والحزن أو التعلق عليهم، فإذا أملاً ففتحوا الأمر بالتفلاق، فكان مصير الأيتام الذين تشبوا أو الجرائم أو الضياع، وأحياناً الانحراف، لذلك أن الأطفال الأسرى للصناعة بسبب التفلاق أو الانفصال بهم أكثر الأطفال عرضة للسلوك المضطرب، أو الأنشطة المخرقة: (٦٣)

٤-١-١٠ الأطفال مجهولي النسب :

تتميز الإحصاءات الخاصة بأسباب إيداع الأطفال مؤسسات الإنواء إلى ارتفاع معدلات الأطفال مجهولي النسب (غير الشرعيين) ، ولا شك أن هذه الظاهرة تمثل أحد التداعيات الاجتماعية السلبية للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. فقد أثبتت عدة دراسات أن "لغز أحد الأسباب الرئيسة لجميع أنواع الانحرافات الاجتماعية كانحراف الأحداث، والاتجاه نحو السرقة، والإجرام، والانحرافات الجنسية بمختلف أشكالها وأنواعها، وإدمان الخمر والمخدرات، وما إلى ذلك من ألساط الانحرافات". (٦٣)

والواقع أن معاناة الطفل اللقيط تبدأ قبل قدومه للحياة، وذلك من خلال استخدام كافة سبل وطرق التخلص منه قبل ولادته، وعدم الرغبة في استقباله، وغالباً ما تصيبه تلك المحاولات بالتشويه سواء في بدنه أو في عقله والتي قد تسبب له عاهة مستديمة طوال حياته إن قدر له البقاء والحياة.

وهنا تبدأ المعاناة الحقيقية للطفل، غير الشرعي الذي يأتي إلى بيئة غير راغبة فيه يعاني حرماناً مريراً من حنان وحماية الأبوين، ومن دفء وأجواء الحياة الأسرية، ويفقد إشباع حاجاته البيولوجية والعاطفية، ويتعرض للإهمال النفسية ومخاطر اجتماعية بغیر حدود.

ويعاني الطفل اللقيط أيضاً بجانب حرمانه من الحياة الأسرية شعوراً بالنقص واللفظ لجريمة لم يقر فيها بل عليه أن يتحمل بلا ذنب خطيئة ما اقترف أبواه، ومن المعلوم شرعاً وعقلاً أن الطفل اللقيط لم يكن له ثمة اختيار ولا ذنب فيما حدث، فليس له اختيار

في طريقة خروجه إلى هذه الدنيا بل إن التعامل معه من منطلق ذنوب والديه يخالف سماحة الإسلام". (٦٤)

وهكذا يصبح الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية أكثر ميلا للتطوُّع والانعزال عن المجتمع، كما يرتفع لديهم مستوى القلق، وتنبو عليهم مشاعر الحزن والاكتئاب وعدم الرضا بالإضافة إلى الاضطرابات الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية، كما يصبح هؤلاء الأطفال أيضا أكثر عرضة للعنف والاعتداءات.

ومن هنا تصبح مؤسسات الإيواء هي البديل للإنقاذ والحماية من الشوارع والجوع والإهمال، والضيق، عسى أن يجدوا في تلك المؤسسات بيئة تحميهم وتساعدهم على الحياة الكريمة.

٣. المؤسسات الإيوائية: أهدافها وشروطها وبرامجها

تعرف المؤسسة الإيوائية بأنها: "دار لإيواء الأيتام، المحرومين من الرعاية الأسرية من الجنسين بسبب اليتم أو تفكك الأسرة وذلك في المرحلة العمرية من ١٨:٦ سنة، ويحدد أقصى ٢١ سنة إذا ما كان ملتحقا بالتعليم أو للتدريب، وذلك إلى أن يتم تخرجه". (٦٥)

ويطلق عليها "مؤسسة إيوائية" إذا كانت تديرها وتتفق عليها وزارة الشؤون الاجتماعية (حكومية)، أما إذا كانت تتبع إدارة أهلية أو خيرية فيطلق عليها دار أو ملجأ. ويطلق على المؤسسات التابعة للجمعيات الأهلية والخيرية دار الأيتام، ذلك أن إطلاق لفظ اليتيم على الطفل المحروم من الرعاية الأسرية أشمل مدلولاً ومعنى، لأنه يدخل فيها الطفل مجهول الأبوين، فالطفل اللقيط لا يؤخذ بجريرة غيره، بل إن التعامل معه من منطلق ذنب والديه يخالف ما جاء في القرآن الكريم". (٦٦) ومن ثم يطلق على تلك الدور التي تضم أطفالاً مجهولي النسب "دار أيتام" سواء كان الطفل يتيماً أم لقيطاً فمن حقه الرعاية والحماية.

وتقوم وزارة الشؤون الاجتماعية بالإشراف على جميع المؤسسات الإيوائية ودور الأيتام، كما تدير بعضها، حيث يتم تكليف الإدارة العامة للأسرة والطفولة " للقيام بهذه

المهمة عولت تم إنشاء فروع لهذه الإدارة في جميع المحافظات والمديريات لتوفير الاحتياجات المادية والجهاز الوظيفي الإداري والإشرافي الذي يقوم على إدارة هذه المؤسسات.

والمؤسسة الإيوائية عبارة عن مبنى أو أكثر مجهز للإقامة الداخلية ، يودع بها الأطفال ذوي الظروف الأسرية الصعبة ، والتي تحول بينهم وبين استمرار معيشتهم داخل أسرهم الطبيعية.

أما فيما يتعلق بأهداف المؤسسة ، فقد نص القرار الوزاري في لائحته النموذجية أن أغراض المؤسسة تتمثل في : " توفير الرعاية الاجتماعية والصحية والمهنية والتعليمية والدينية والتربوية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من الجنسين ، ويراعى في جميع الأحوال عدم الجمع بين الجنسين في مبنى واحد دون فواصل تمنع الاختلاط بينهما". (٦٧)

وبذلك تسعى تلك المؤسسات إلى تحقيق ما يلي :

- ١- إعداد الأطفال إعداداً سوياً وتهيئتهم للحياة الاجتماعية وإكسابهم القدرة على التكيف.
- ٢- التمهيد لإعادة الأطفال إلى أسرهم بوسائل أية معوقات تحول دون استقرار الطفل بالأسرة.
- ٣- تهيئة الظروف المناسبة للأبناء بعد تخرجهم من المؤسسة ومتابعتهم في حياتهم الجديدة بوحل أية مشاكل قد يتعرضون لها.
- ٤- متابعة الأبناء بعد التخرج لمدة لا تقل عن عام حتى تطمئن المؤسسة على استقرارهم واستقرار أكملاً.
- ٥- مساعدة المتخرجين من المؤسسة في الالتحاق بالأعمال التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

أما فيما يختص بشروط القبول بالمؤسسات الإيوائية، فيتمثل فيما يلي: (٦٨)

١- ألا يقل السن عن ٦ سنوات ولا يزيد عن ١٨ سنة، على أنه يجوز استمرار بقاء الابن في المؤسسة بعد بلوغه ١٨ سنة ويحد أقصى ٢١ سنة إذا ما كان ملتحقا بالتعليم أو للتدريب، وذلك إلى أن يتم تخرجه، ويشتراط استمرار الظروف التي أدت إلى التحاقه بالمؤسسة واجتيازه مراحل التعليم والتدريب بنجاح.

٢- أن ينطبق عليه إحدى الحالات الآتية:

- أن يكون يتيم الأبوين أو أحدهما، ويثبت من البحث الاجتماعي أعباء الأسرة والحاجة الملحة إلى رعاية أبنائها بهذه المؤسسات.
- أن يكون الأب أو الأم فزيل مستشفى الأمراض العقلية، أو مودعا إحدى المسجون بسبب الحكم عليه بالمسجن وذلك إذا ما ثبت من البحث عدم توفر الرعاية الاجتماعية اللازمة.
- أبناء الأسر المتصدعة بسبب الطلاق، أو زواج الأب أو الأم أو كليهما بشرط عدم وجود كفيل لرعاية الطفل، ويثبت من البحث الاجتماعي حاجته إلى الرعاية الاجتماعية.

٣- ألا يكون قد صدر على الطفل حكم في شرد أو جنابة أو جنحة أو مخالفة أو سبق إيداعه إحدى مؤسسات رعاية الأحداث.

٤- ألا يكون مصابا بإحدى الأمراض العقلية والعصبية والأمراض المعدية، ويجوز للمؤسسة تحصيل فروق تكاليف رعاية الأبناء بها في حالة توافر إحدى هذه الشروط المشار إليها مع عدم الإعسار المادي ومقدرة الأسرة على الإنفاق.

٤. برامج الخدمة :

نصت اللائحة النموذجية لمؤسسات الإيواء على برامج الرعاية والخدمة المقدمة لأطفال المؤسسات فيما يلي : (٦٩)

- أ. الناحية التعليمية :تقوم المؤسسة بإلحاق أبنائها للذين هم في سن الإلزام بالفصول الدراسية المناسبة ، سواء داخل المؤسسة أو خارجها حسب الأحوال ، وفتح فصول محو الأمية للأبناء الذين فاتهم سن الإلزام ،ولا يستمر في الدراسة بعد المرحلة الابتدائية ،إلا الأبناء الذين أتموا دراستهم فيها بنجاح ويمكنهم مستواهم العلمي من الالتحاق بالمرحل التالية لمدراس الحكومة.
- ب. التدريب المهني : تقوم المؤسسة بوضع برامج للتدريب المهني المختلفة داخل المؤسسة ،وتجهيز مركز التدريب بالآلات والأدوات اللازمة وذلك على الأخص بالنسبة للأولاد الذين أتموا المرحلة الابتدائية ولم يتمكنوا من الاستمرار في التعليم أو الذين لم يتمكنوا من إتمام هذه المرحلة.
- ج. الناحية الصحية : يجب على المؤسسة الاستعانة بطبيب بعض الوقت للتردد على المؤسسة يومين في الأسبوع على الأقل لتوقيع الكشف الطبي على الأبناء بصفة عامة والمستجدين منهم بصفة خاصة ، مع مراعاة توقيع الكشف الطبي الكامل بصفة دورية ومنظمة على نزلاء المؤسسة مرة كل ستة أشهر وإعداد عيادة داخلية مزودة بالأدوات والأدوية وتحويل بعض الحالات إلى المستشفيات العامة إذا لزم الأمر بحيث تقوم المؤسسة بتوفير الأدوية التي يتطلبها العلاج في حالة عدم تواجدها بالمستشفيات.
- د. التربية الدينية والقومية : تراعي المؤسسة الاهتمام بالتربية الدينية وتشجيع الأبناء على تأدية الفرائض الدينية المختلفة وكذلك الاهتمام بالتربية الوطنية والتوعية القومية عن طريق المحاضرات والندوات والاحتفال بالمناسبات الدينية والوطنية والقومية.
- هـ. الترفيه:يجب على المؤسسة الاهتمام بالناحية الترفيهية للأبناء بإقامة المعسكرات الصيفية وحفلات السمر والرحلات إلى غير ذلك.
- و. الرياضة : تهتم المؤسسة بالتولحي الرياضية على أساسي أنها عنصر أساس في تنشئة الطفل تنشئة سليمة.

ز. الرعاية اللاحقة : يجب ألا تقتصر خدمات المؤسسة على رعاية الأطفال داخل المؤسسة ، بل يجب أن تهتم برعايتهم بعد تخرجهم لمدة لا تقل عن سنة كرعاية لاحقة بعد تخرجهم حتى تطمئن المؤسسة على استقرارهم واستقراراً كاملاً ومنعاً من تعرضهم لمشاكل جديدة قد تؤدي بهم إلى الانحراف.

٥) الجهاز الوظيفي:

يتكون الجهاز الوظيفي في كل مؤسسة من العاملين الآتي بيانهم وذلك حسب إمكانيات المؤسسة (٧٠):

- أ. المدير : يجب على كل مؤسسة تعيين مدير متفرغ لها إذا كانت سعتها تزيد عن (٢٥) طفلاً ، أما المؤسسة التي يقل سعتها عن ذلك فيجوز تعيين مدير لها بعض الوقت داخل المؤسسة ويختص بالإشراف على جميع الامكانيات المادية والبشرية.
- ب. الأخصائي الاجتماعي : يجوز أن تخصص ١ - ٢ نسبة لكل (٢٥) طفلاً أخصائي اجتماعي متفرغ ، فإذا قل العدد عن ذلك فيخصص له أخصائي اجتماعي بعض الوقت ، ويتولى الإشراف على البرامج والملفات والإجازات والمسكرات ومتابعة الأطفال.
- ج. مدرس الصناعات : ويختص بالإشراف على أعمال الورش الدلخية ، وإعداد بيان بالخامات والآلات ، ومتابعة طلبات التشغيل وتسويق المنتجات وتقديم تقرير شهري عن إنجازات العمل بالورشة.
- د. المشرف الليلي : ويختص بالإشراف على عدد (٢٥) طفلاً من حيث مراقبة المملوك وعرض التقارير وتنفيذ البرامج.
- هـ. مدرس الموسيقى : ويختص بتدريب الأطفال على النواحي الفنية والموسيقية وتنظيم فقرات الحفلات التي تقيمها المؤسسة في المناسبات المختلفة.
- و. المشرف الصحي والزائرة الصحية : ويتولى شئون الرعاية تحت إشراف الطبيب وصرف الأدوية والإشراف على استحمام الأولاد ونظافة لدار وتحويل الحالات إلى المستشفيات الخارجية.

ز. المشرف الرياضي : تدريب الأبناء على الألعاب الرياضية المختلفة وتكوين الفرق الرياضية المختلفة وتنظيم المباريات الدورية.
هذا بالإضافة إلى الخدمات المعاونة كالسكرتير وأمين المخزن ، والكاتب والطباخ وغيرها.

٦. التمويل :

تتعدد مصادر التمويل لمؤسسات الإيواء فيما يلي:

- الإعانات الحكومية التي تخصص لتلك المؤسسات والدور.
 - ما تخصصه الهيئة أو الجمعية التابع لها الدار من اعتمادات.
 - الهبات والوصايا والتبرعات.
 - المصادر الأخرى التي تقرها مديرية الشؤون الاجتماعية المختصة.
- هكذا يتضح لنا ما نصت عليه اللائحة النموذجية للمؤسسات الإيوائية من حيث تعريفها وأهدافها وشروط الالتحاق بها وبرامج الخدمة التي تقدمها لمويديها ، والجهاز الوظيفي الفني والإداري الذي يجب أن يقوم على تلك المؤسسات.
- ولمى قراءة للإحصاءات الرسمية لتلك المؤسسات على مستوى الجمهورية من حيث حجمها وتوزيعها ومعدلات الكثافة بها يتضح ما يلي (٧١):

١. تشرف وزارة الشؤون الاجتماعية بالتعاون مع الجمعيات الأهلية على عدد (٢٥٠) مؤسسة إيوائية موزعة على (٢١) محافظة من بينها (١١٠) مؤسسة مخصصة للذكور بنسبة (٤٤٪) ، (٩٣) مؤسسة لرعاية الإناث أي بنسبة (٣٧٪) والباقي (٤٧) مؤسسة لرعاية الجنسين معا ، وذلك في عتابر منفصلة لكل جنس على حدة ، هذا من حيث التوزيع الكمي والنوعي*.

٢. أما فيما يتعلق بالتوزيع الجغرافي لهذه المؤسسات على مستوى أقاليم الجمهورية فيوضح في الجدول التالي :

جدول (١)

التوزيع الجغرافي للمؤسسات الإيوائية

ملاحظات	النسبة المئوية	عدد المؤسسات الإيوائية	الأقاليم
		١٣٦	القاهرة الكبرى :
	٥٤	١١٨	أ - القاهرة
		١٥	ب - الجيزة
		٣	ج - القنطرة
تتساوى ١٠٠٪ بين المنيا وقنا (٩) لكل منهما	١٩	٤٧	الوجه القبلي
العدد الأكبر في محافظة الغربية (١٥)	١٨	٤٦	الوجه البحري
	٧	١٧	الإسكندرية
	٢	٤	القناة
	١٠٠	٢٥٠	المجموع الكلي

١. ير : بيان إحصائي إجمالي عدد المؤسسات الإيوائية وتوزيعها على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤

يتضح من الجدول أن التوزيع الجغرافي لهذه المؤسسات بين الأقاليم المختلفة بالجمهورية يشير إلى تبعية حوالي (٥٤٪) منها لمحافظة إقليم القاهرة الكبرى، وأن لصيب محافظات الوجه القبلي يبلغ (١٩٪) ، والوجه البحري (١٨٪) ، والباقي موزع بين محافظات القناة والأمنيرة.

٢. تبلغ الطاقة الاستيعابية للتصوي لهذه المؤسسات (١٢٨٤٨) طفلاً ، مخصص منها للذكور ما نسبته (٥٧٪) والباقي للإناث ، إلا أن أعداد المقيمين بهذه المؤسسات لا بشكل أكثر من (٦٠٪) من الطاقة الاستيعابية ويمثل للذكور ما نسبته (٥٥٪) (٤٢٩١) طفلاً من هؤلاء المقيمين ، والباقي للإناث . وبذلك نجد أن حوالي ٤٠٪ من سعة هذه المؤسسات غير مشغولة.

٤. إن أعلى نسبة استيعاب بهذه المؤسسات تسجلها كل من محافظات أسبوط حيث تبلغ (٧٤٪) (للسبعة ٦٥٥ بينما عدد المقيمين ٤٨٢ طفلاً) بتليها محافظة القاهرة

بنسبة (٦٣٪) في حين سجلت هذه النسبة أدنى تقديراتها في محافظة دمياط حيث وصلت (٣٧٪).

٥. ومن منظور الرعاية التعليمية لأبناء هذه المؤسسات نجد أن (٢٥٪) منهم أقل من سن القبول بالمدارس ، بينما تتوفر للباقيين الرعاية التعليمية في مختلف المراحل التعليمية ، حيث بلغ عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائية (٢٥٤٣) تلميذاً بنسبة (٣٣٪) ، (٢١٪) بالمرحلة الإعدادية (١٦١٣) تلميذاً ، (١١٪) بالمرحلة الثانوية ، أما الملتحقين بالتعليم العالي فتبلغ أعدادهم (١٦٧) طالباً بنسبة (٢٪) ويخصص للباقيين والبالغ نسبتهم (٨٪) أنواع أخرى من التعليم والتدريب المهني والصناعي.

٦. أما معدلات الكثافة بالمؤسسات والتي يعكسها متوسط عدد الأبناء في كل مؤسسة - البالغ (٣٤) طفلاً بالمؤسسة الواحدة على المستوى العام ، فتشير الإحصاءات إلى أن المعدل يبلغ أقصاه في محافظة أسيوط حيث يسجل (٨٠) طفلاً بوليها مؤسسات محافظة القنطرة (٦١) طفلاً ، ثم الجيزة (٣٦) طفلاً بالقاهرة (٢٩) طفلاً بينما ينخفض المعدل دون المستوى العام في عدة محافظات من أبرزها قنا (١٤) طفلاً ، ثم كفر الشيخ (١٦) طفلاً ثم الأقصر (٢٠) طفلاً.

٧. وفيما يتعلق بأعداد المؤسسات بمحافظة القاهرة ، فنجد أنها تستأثر وحدها بـ (١١٨) مؤسسة أي ما نسبته (٤٧٪) في حين يوزع الباقي على المحافظات المختلفة ، وتقتصر التغطية للمناطق الساحل وشبرا وروض الفرج بالنصيب الأكبر من هذه المؤسسات.

٨. فيما يتعلق بالإعانات المقدمة للمؤسسات ، فتقوم معظم الجمعيات التي تدبر المؤسسات بتدبير الأموال اللازمة لنشاط هذه المؤسسات ولا تلجأ إلى طلب الإعانة إلا في حالات خاصة مثل التوسعات الإنشائية ، أو التزود بأجهزة ومعدات خاصة وأثاثات ، أو إعادة الترميم والصيانة لهذه المؤسسات ، إلا أن الوزارة قد قامت بمنح هذه المؤسسات حوالي (١,١٠٥) مليون جنيه لعام ٢٠٠٠.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا المجال ، فإنها في حلجة ماسة إلى التحسين والتطوير بغية الارتقاء بمستوى الأداء داخل تلك المؤسسات حتى يمكنها تحقيق أهدافها ، لذا سوف تلقى الدراسة الضوء على نماذج من الخبرة العالمية والعربية في مجال التربية التوعوية.

ثالثاً: نماذج من الخبرة العالمية في مجال التربية التوعوية

انطلاقاً من الإحساس بضخامة المشكلة وخطورتها ، انعقدت المؤتمرات ، وتعلت الصيحات داعية الحكومات والمجتمعات والمؤسسات إلى تحمل المسؤوليات واتخاذ الإجراءات للحيلولة دون وقوع الإساءات والممارسات الضارة ومظاهر الاستغلال وسوء المعاملة ، واتخاذ التدابير الوقائية لإنقاذ الأطفال وحمايتهم من الاتحراف والجريمة . ويؤكد تقرير اليونسف "وضع أطفال العالم ٢٠٠٦" أن جهود العالم للتنمية يجب أن تفوق الجهود الحالية لضمان عدم نسوان الأطفال الأكثر عرضة للأذى وتقع على عاتق الحكومات المسؤولية الأساسية للوصول إلى هؤلاء الأطفال ، ويجب عليها تسريع جهودها في أربعة مجالات رئيسية هي: (٧٢)

١. البحث والمراقبة والإبلاغ : لا بد من توفير أنظمة لتسجيل طبيعة وحجم الإساءات ضد الأطفال ، والإبلاغ عنها ، وذلك للوصول إلى الأطفال المستبدين وغير المرئيين .
٢. التشريع : يجب أن تتطابق القوانين الوطنية مع الالتزامات الدولية نحو الأطفال ، ويجب تغيير أو إلغاء كل تشريع يشجع التمييز ، كما يجب تطبيق القوانين التي تحكم أولئك الذين يؤذون الأطفال باستمرار ، إذ يؤدي التساهل في تطبيق القوانين إلى دول الظروف التي تحيط بعمليات اغتصاب الأطفال مثلاً .
٣. التمويل وبناء الشراكات : يجب وضع ميزانيات مخصصة للأطفال وتعزيز المؤسسات التي تخدم الأطفال لتكون مكملة للقوانين والبحث .

٤. البرامج : هناك حاجة ملحة للإصلاح في عديد من الدول والمجتمعات ،بذلك لإزالة الحواجز أمام الأطفال المستبعدين عن الخدمات الأساسية ،كالاستغناء مثلا عن شهادة الميلاد كشرط للالتحاق بالمدرسة.

وقد بذلت العديد من الدول الجهود للتصدي لمشكلات الأطفال ،وقام علماء النفس والتربية والاجتماع بجهد مشترك في الاهتمام بقضايا المجتمع المعاصر ،فقطورت النظريات كالبنيائية الوظيفية والماركسية ،وتعددت المداخل ما بين تقليدية ومحدثة ، وظهرت اتجاهات جديدة تجمع في أفكارها بين هذا وذاك كالاتجاه الريكالي.

وينحصر الاتجاه الريكالي في ثلاثة اتجاهات أساسية متباينة في حل مشكلة اللامساواة والتفاوت "أحدها يتجه إلى اعتماد تربية تعويضية ،والثاني يدعو الى تغيير مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية ،والثالث يدعو الى تقديم مساعدة تربوية شاملة".(٧٣)

وقد ظهر اتجاه التربية التعويضية Compensatory Education من قبل أصحاب نظرية الحرمان الثقافي Theory of Cultural Deprivation الذي يمثل أحد المداخل الريكالية النقدية المهمة التي ظهرت خلال الخمسينيات من القرن العشرين.

ويرى أصحاب نظرية الحرمان الثقافي ضرورة التركيز على دراسة ثقافة الطبقات العاملة ،وكيفية تكوين هذه الثقافة ، وتحليل الدور الوظيفي للمؤسسات التربوية ومخرجات العملية التعليمية ،كما يركزون أيضا على تحليل مضمون ومظاهر الثقافة الفرعية للطبقات الفقيرة أو الأقل دخلا ، تلك للطبقات التي حرمت من التعليم أو حصلت على مستويات تعليمية وثقافية متدنية.

وتعزى نظرية الحرمان الثقافي "الأسباب الأولى للفضل التعليمي أو التربوي إلى كسل من الطفل، وأسرته، وجيرانه، وبيئته المحلية ، والثقافة الفرعية التي تنتمي إليها جماعته ، وهذا ما يطلق عليه (الطفل المحروم ثقافيا) Culturally Deprived Child وذلك نتيجة لنقص عمليات تعليمه المهارات اللازمة ،وإكسابه القيم والاتجاهات التي تعتبر ذات قيمة

مهمة في عمليات الالتحاق التعليمي والتربوي ، فالبيئة المحيطة بالطفل لا يمكن أن يطلق عليها بالبيئة الفقيرة فقط من الناحية الاقتصادية ، ولكن أيضا يطلق عليها بالبيئة الفقيرة ثقافيا ، والتي تشمل أنماطا متعددة من الفقر والحرمان الثقافي ، والذي يتمثل في الحرمان اللغوي والخبرة ، والمعرفة ، والشخصية ، ومجموعة السلوك والقيم والاتجاهات والمعايير". (٧٤)

وطبقا لتصورات نظرية الحرمان الثقافي ، فإن "التعويض عملية واقعية يتم من خلالها تعويض الحرمان الثقافي والنقص التعليمي والتربوي لدى الطبقات الفقيرة أو قليلة الدخل ، بتحقيق المساواة في فرص التعليم ، وذلك بإعطاء الفرص لأبناء هذه الطبقات ولإحاقهم بالمراحل التعليمية المختلفة بحيث تصبح هذه الفرص متاحة للجميع من أبناء الطبقات الاجتماعية دون استثناءها وتحديدًا على الطبقات الغنية والفاخرة اقتصاديا ، ومن هنا يمكن تعويضهم من خلال مراحل التعليم ، وتكون لديهم فرص للمنافسة مع بقية أفراد الطبقات الاجتماعية". (٧٥)

وفي ضوء ذلك تعرف التربية التعويضية بأنها "تربية تستهدف تعويض الأشخاص الذين حرّموا من فرص استكمال التعليم جزئيا أو كليا لأي سبب من الأسباب ، وهو التعليم الذي كان يجب تلقيه في فترة للتعليم الأساسي ، وتشارك فيه كافة المؤسسات التربوية المختلفة داخل المجتمع". (٧٦)

وفي تعريف آخر يتجاوز نطاق التربية للمدرسية إلى أفاق أرحب وأعم ، تعرف التربية التعويضية بأنها: "دعم تربوي موسع يتجاوز نطاق المدرسة ، هدفه التغلب على النقص الحاصل في خبرات التلميذ الثقافية من جراء انتمائه إلى وسط اجتماعي أدنى". (٧٧)

وللتعويض من الناحية الإيجابية واجب اجتماعي يغلب عليه معنى الإيثار أو العدالة ، وأن مضامينه لها صيغة الأمر المباشر ، لأن مستقبل المجتمع هو القضية الحقيقية في مكافحة التفرقة وعدم المساواة ، ومثل هذه النظرة إلى التعويض تجعله وإن كان لا بد أن

يتخذ صورة كمية تتمثل في زيادة الأجور وارتفاع مستوى الدخل، إلا إنه لا بد أن يعبر عن هدفه النهائي في إعادة التماسك، بأن يسعى إلى تحقيق مشاركة فردية في العلاقات الاجتماعية.

والمجتمع ملزم بتحسين الظروف غير المواتية التي تظهر فيه سواء عن طريق دعم المزايا، أو إيجاد مزايا جديدة، أو العمل على تخفيف وطأة هذه الظروف إن لم يكن قسي الإمكان القضاء عليها، بومن هنا يعتبر التعويض وما يؤدي إليه من إعادة التوازن ضرورة تزداد إلحاحاً خاصة في الأوقات التي يزداد فيها طغيان العولمة على المجتمعات؛ فعندما يقال إن الفرد يعاني من أوضاع غير مواتية، فإن ذلك يعني أن ترجع كفة مناعبه على مكاسبه، أو عندما تكون معوقاته أكبر من قدراته بحيث يعجز عن التحكم في الظروف التي يعيشها.

إن تحقيق التوازن بين المزايا والظروف غير المواتية تعني قدرة كل فرد على تحقيق إمكاناته من الناحيتين الشخصية والاجتماعية في سياق الحياة التي يحياها بحيث يتمكن من مواجهة المطالب التي يفرضها عليه المجتمع المتغير، كما تمكنه من الاستفادة أو السيطرة عليها بقدر ما تسمح به استعداده وقدراته.

إن للتربية التعويضية تعني السعي إلى تحقيق المساواة لتلك الفئات المحرومة، إلا أن المساواة لا يمكن تحقيقها دفعة واحدة، ولكن لا بد من العمل باستمرار على إصلاح ما قد يطرأ على التوازن من خلل، فالأمر إذن رهن بالمجتمع الذي يجب أن يتحمل جانباً من مسئولية ظهور عوامل عدم المساواة وتفاقمها، وما ينجم عن ذلك من إخلال بالتوازن، كما أنها أيضاً رهن بالفرد الذي يتعين عليه الإسهام في استعادة التوازن.

إن منظور المساواة يجب أن يتضمن احترام العدالة أي احترام الحقوق الأساسية للإنسان، والتي تم إعلانها في المواثيق الدولية سواء التي تتمثل في حقوق الإنسان أو حقوق الطفل، والتي تحدد المطالب الضرورية التي تمكن الأفراد والجماعات من الحياة

والمشاركة الإيجابية ،فالتضامن يعني المساواة في الحقوق والواجبات ، ويعني المسؤولية المشتركة بين أبناء المجتمع أيضا.

"وقد ازدهرت حركة التربية التعويضية مع الإسهامات للفعالة في مجال العلوم الاجتماعية سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية التي أسسها العديد من العلماء أمثال برنستين B.Bernstein ١٩٦١ ،ويلوم B.Bloom ١٩٦٤ ،و دويتش M.Deutch ١٩٦٧ ،و هنت Hunt. ١٩٦١ ،فقد أسهم كل هؤلاء من أجل فهم كيف أن البيئة المحرومة أو المعقدة - التي تتصف بالفقر والأوضاع المعقدة - تؤثر في النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي لصغار الأطفال".(٧٨)

وانطلقت تحليلات أصحاب نظرية الحرمان الثقافي نتيجة للأفكار النقدية ، ومما أدت إليه من وضع سياسات وبرامج تربوية تعويضية إثرائية لمواجهة النقص في النمو الثقافي والتعليمي ،بذلك يتوفر بيئة غنية بالمشيرت لأطفال ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية.

وتعتبر برامج الإثراء الثقافي من أبرز برامج التربية التعويضية .وتعني كلمة الثراء : الغزارة والكثرة

ويرجع أصل الكلمة إلى " (ثر) السائل - ثرا وثرورا : غزر وكثر ، ويقال ثرت البئر ونحوها . - والشاة والناقاة : غزر لبنها ".(٧٩)

والثراء شمول في مواجهة الواقع ، وفي مجابهة المواقف لذا يجب أن تتصف بيئة الطفل بالثراء في كافة صورها حتى تتعكس إيجابيا على مختلف جوانب شخصيته ،فعندما يكون الوسط النمائي للطفل مخططا ،فإنه يعمل عملا إثرائيا نصيبا للطفل للنمائي في كافة جوانبه ،وتكويناته ،وتأشيطه النفسية بحسية كانت أو إدراكية ،معرفية أو عقلية ،وجدانية أو انفعالية ،ذوقية أو جمالية ،اجتماعية أو أخلاقية ، قيمية أو دينية ،"ولأنه بقدر ثراء هذا الوسط النمائي الذي يتفتح فيه الطفل ،أي بقدر كفايته وكفايته في وظيفتي التنبيه والاستجابة ، بقدر هذا يتحقق نمو الطفل ليس نموا عاديا سويا بل نموا مرتقعا على

معدلات السواء ،ذلك أن للإثراء النفسي للطفل أهميته ذاتيا واجتماعيا ،أما أهميته ذاتيا فإن من حق الطفل الإنساني أن يكون طفلا كاملا ،وأن يعيا طفولته كاملة ،ومما يحقق كمال طفولته هذه أن يوجد في وسط مشبع ،منبه ،مستجيب يشبع حاجاته على تنوعها ،وينبسه قدراته على كمنوها ، فالوسط المثري نفسيا للطفل شرط صحة للنمو بل هو حق كمال النمو عند الاطفال. ثم ان من حق المجتمع :أن يتسلم راشدا رجلا كل أم امرأة ،معاقى في رشده ،معاقى في استعداداته للحياة ، عملا وخلقا ولتاجا ،وتواصلًا ونفعا مع الآخرين ،أي من حق المجتمع أن يتلقى الراشد السوي في استعدادته للحياة فيه ،وأن يكون كل راشد كامل الوظيفية ،أي تعمل أجهزته واستعداداته وقدراته بإيجابية ونشاط ،ويتعامل ويتفاعل ويتواصل بكفاءة والتقدير".(٨٠)

وتنقسم برامج التربية التحويلية إلى نوعين :

١) برامج الإثراء الثقافي : Cultural Enrichment Programs

وتهدف هذه البرامج إلى تقديم خدمات تعليمية وثقافية واجتماعية وصحية إلى الأطفال المحرومين منها في مراحل التعليم المختلفة ، كما تهدف أيضا إلى تحسين أحوال الآباء الثقافية والتعليمية والاجتماعية ،ويصفه خاصة الأمهات ،وذلك بتوعيتهم بأهمية دور الأسرة ،والمحافظة عليها ،وتنظيم الحياة الأسرية ،والإستعانة بالمؤسسات المعنية على ذلك ،والاستفادة بصور الدعم المتنوعة التي تقدمها تلك المؤسسات.

وتقدم خدمات هذه البرامج لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة بالسنوات الأولى من التعليم الابتدائي .

ومن أشهر برامج الإثراء الثقافي في الولايات المتحدة الأمريكية برنامج Head Start Program (٨١) الذي تقدمه الحكومة للأطفال المحرومين ثقافيا وذلك انطلاقا من الاهتمام الفائق بمرحلة الطفولة وتعليم ما قبل المدرسة.

ويهدف هذا البرنامج إلى تحقيق تقدم ملحوظ، وذلك بتحفيز عقلية هؤلاء الأطفال وتحقيق إنجاز متقدم في السنوات الأولى من التعليم. ففي عام ١٩٩٣ كانت نسبة ٤٠ ٪ من الأطفال مابين سن الثالثة والخامسة خارج مدارس الحضانة ورياض الأطفال. وقد بذلت الجهود في عدد متزايد من الولايات المتحدة الأمريكية مثل: مينيسوتا وأوهايو ، وفيرمونت وغيرها من أجل التوسع في نشر وتطوير برنامج Head Start الذي يتناول الطفل منذ سن الميلاد إلى سن ثلاث سنوات ،بالإضافة إلى برامج أخرى تستهدف إتاحة الفرص للأطفال المحرومين ومساعدتهم وتجهيزهم لكي يكونوا على أتم استعداد للتعليم مع بدء التعليم الرسمي.

ويرى الأمريكيون أن تحسين أحوال الأطفال في المجتمعات ذات الدخل المحدود تتطلب الحديد من الأمور منها:

- ضمان وصول مزيد من الدعم إلى كل الأسر الذي تحتاج إليه.
 - توفير فرص العمل للأباء ورعايتهم رعاية صحية كاملة.
 - توفير شبكات اتصالات رسمية وغير رسمية للكبار ممن يستطيعوا المساعدة في أوقات الأزمات.
 - إتاحة مؤسسات دينية حيوية ،واستجمام منظم ،وشوارع آمنة.
- فالتربية هي أداة الأجيال لتحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأطفال وأسراهم على حد سواء ،تعويزا للفقير وللبينكس المحرومة ،فالمدراس الجيدة في الأحياء الأمريكية حققت أحلام الأسرة وأمنت مستقبل الأطفال".(٨٢)
- وتركز البرامج الإثرائية للأطفال على تعليمهم الرياضيات ،والمهارات اللغوية وأساليب حل المشكلات وتحمل المسؤولية بهدف تحقيق النمو الاجتماعي والوجداني ، كما تحرص على توفير البيئة الغنية بالمشيرات العقلية والمواد التعليمية لممارسة الأنشطة التي تساعد على النمو والتقدم.

وفي ولاية كنناكي الأمريكية تم إعلان برنامج الإصلاح التعليمي عام ١٩٩٠، والذي استهدف وضع برنامج يتسم بالقوة لمرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي من أجل وضع معايير عليا للأداء الأكاديمي ووضع مناهج جديدة بوضوابط للمحاسبية المدرسية وبرامج تقويم جديدة تتسم بالشمول.

٢) برامج التربية العلاجية Remedial Education Programs :

صممت برامج التربية العلاجية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا خلال سنوات المرحلة الابتدائية والثانوية، وذلك بتقديم معلومات إضافية على مناهج الطلاب العاديين ومساعدتهم على الفهم والاستيعاب وتهدف هذه البرامج إلى تخفيف حدة المشكلات التعليمية التي قد تؤدي إلى التأخر الدراسي، ومن ثم تجنب أسباب التسرب من المدرسة قبل الانتهاء من مرحلة التعليم الإلزامي بصفة خاصة، كما تتبنى أيضا تقديم برامج للتعليم الفني للطلاب غير القادرين على مواصلة الدراسة في التعليم الأكاديمي.

وقد استخدمت بعض الدول برامج التربية العلاجية كأمريكا وإنجلترا وألمانيا وأستراليا بهدف معالجة أوجه القصور وجوانب الضعف في العديد من المجالات كالقراءة والرياضيات ومهارات الكمبيوتر، كما استخدمت في ذلك عدة أساليب تعليمية متقدمة كالتعلم التعاوني، وتعليم المجموعات الصغيرة، والتعليم من بعد، والتعليم بالمرسلة، وتعليم الكبار وغيرها.

وقد كان لنظرية الحرمان الثقافي وأفكارها النقدية، وما اقترنت به من تطورات جوهرية في النظم التعليمية والمؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية الرأسمالية، أن أسفرت عن وضع العديد من سياسات وبرامج تربوية وتعليمية توعوية خاصة لأبناء الطبقات التي تعاني الحرمان الثقافي، كما تم إدخال تعديلات كبيرة في نظام التعليم بما فيه مرحلة ما قبل المدرسة، وتوفير برامج تدريبية متنوعة للتلاميذ ثقافية وترفيهية ونفسية لتعويضهم عن فقدان ما فاتهم من مدخلات تعليمية

لإكسابهم معايير وقيم وسلوكيات ولغة تقلل مستوى التقلوت بينهم وبين أبناء الطبقات الاجتماعية الأعلى.

"لقد قامت الولايات المتحدة بتطبيق نظام موحد لجميع مراحل التعليم الثانوي العام انطلاقاً من الأفكار الليبرالية المرتبطة بفكرة المساواة في فرص التعليم.

أما في بريطانيا فقد تم تطبيق نظام المدرسة الشاملة Comprehensive School بدلا من مدارس القواعد Grammar School والمدارس الثانوية، والثانوية الفنية، ويسمى هذا النظام (المدرسة الشاملة) إلى تحقيق نوع من المساواة، في تقديم الفرص التعليمية لجميع الطلاب." (٨٣)

كما قامت بعض الدول بتكثيف برمج التعليم غير النظامي بصورها المتنوعة ثقافيا وتعليميا واجتماعيا وترويحيا من خلال مراكز الشباب، والمعسكرات الصيفية حرصا على دسر الجوانب الوقائية لهذه البرامج.

ولمّا يتصل بجهود دول الاتحاد الأوروبي في مجال التربية للتعبوية (٨٤)، نجد أنها تشترك في توفير مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأطفال بصرف النظر عن شخصياتهم أو خصائصهم أو أصولهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، أو للغة أو الجنس أو النوع أو بيئة السكن، أو القدرات الجسمية والعقلية.

ولضمان تحقيق تكافؤ الفرص يجب أن يكون الأمر الأول تحقيق المساواة للجميع في فرص التعليم على الأقل أثناء المرحلة الإلزامية.

على نحو تقليدي تقوم الإدارات التربوية بالتمييز بين الحرمان التربوي الخارجي الناجم عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية أو الثقافية وبين الحرمان الداخلي أو العجز الداخلي في القوى الجسمية والنفسية والحسية أو العقلية.

وقد انعكس هذا في الواقع بتحديد أقسام إدارية منفصلة مسؤولة عن التعامل مع هذا النوع من الحرمان، وذلك عن طريق سياسات متميزة وخطط عمل متخصصة.

وفي الأونة الأخيرة يعاد النظر في كثير من المبادئ التي تؤكد سياسات تكافؤ الفرص يعاد النظر فيها بالتلاميذ الذين يعانون قصورا من الناحية الجسمية والنفسية لم يعد يطلق عليهم معوقين أو غير عاديين أو ذوي عيوب، إنما أصبح يطلق عليهم "ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة" Special Educational Needs.

ويتضح مفهوم الاحتياجات التربوية الخاصة كسلسلة متصلة في حالة التلاميذ الذين ينطبق عليهم هذا المصطلح سواء من حيث كم أو نوع الدعم التربوي الإضافي الذي يحتاجون إليه، لذا فإن التلاميذ الذين يعانون مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية يمكن اعتبارهم تلاميذ ذوي احتياجات تربوية خاصة، وبذلك يمكنهم تلقي الدعم الإضافي الذي يحتاجون إليه لتحقيق الدمج الكامل مع غيرهم.

وقد تم تعزيز هذه المداخل بعدد اتفاقيات خاصة بالسياسة التربوية بين دول أوروبا وذلك منذ تأسيس الاتحاد الأوروبي، وقد أدت الظروف الجديدة إلى استحداث طرق وأساليب تسمى بالتربية التعويضية.

ولما مضى كان الاهتمام بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يركز على الإجراءات التربوية الموازية أو المصاحبة لنظام التعليم، أما الآن، فقد اختلف الأمر، فالجهود أصبحت تبذل للاهتمام بهؤلاء التلاميذ في الفصل، ولتثناء الأنشطة اليومية، وبإستخدام منهج للقياس بقدر الإمكان.

وهكذا وضعت السياسات لإزالة التفاوتات التربوية من ناحية، ومن ناحية أخرى دمج التلاميذ في المدارس العادية بدون التركيز على الاختلافات في خصائصهم الفردية أو الجماعية، بزيادة الدعم المادي والاقتصادي لتقديم مساعدات خاصة للمدارس المحرومة أو للتلاميذ المحرومين.

لذا اتجهت دول الاتحاد الأوروبي إلى تعويض صور التفاوت الاجتماعي والاقتصادي، فقد أشارت الدراسات إلى أن ظاهرة التفاوت الاجتماعي والاقتصادي ارتبطت بترك الأطفال للمدرسة في وقت مبكر خاصة في التعليم الإلزامي، بحيث انتشرت

هذه الظاهرة في المناطق ذات المستويات الاقتصادية المنخفضة والمحرومة من المصادر الثقافية، وقد دفع هذا عدد من الدول لتركيز جهودها التعويضية على مناطق جغرافية معينة أو على المدارس المحرومة بعينها.

ومن الأمثلة الواضحة في هذا الاتجاه التمييز الإيجابي لمساعدة المناطق الجغرافية الخاصة بالجالية الناطقة بالفرنسية في كل من بلجيكا وفرنسا باعتبارها مناطق ذات أولوية تربوية حيث تم تحديدها كمناطق أكثر إنسانية من حيث احتياجاتها لدعم خاص ماديًا واقتصاديًا، وبنفس الطريقة قُسمت كل من اليونان وهولندا لأولوية تربوية استندت إلى توفير دعم خاص للمدارس ذات المعدلات المرتفعة من التلاميذ المحرومين أو المعتمدين.

أما فيما يتعلق بالتجارب العربية في هذا مجال فقيلة، ومعظمها خاص بالموهوبين وتقوم بها إما مؤسسات خاصة أو مراكز لرعاية الموهوبين تابعة لإحدى الوزارات، حيث يتم التركيز على الجانب الإثرائي.

ففي المملكة العربية السعودية نجد "مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين" التي تقدم خدماتها للموهوبين من أبنائها وتقوم بإشرارهم في برامج إثرائية عالمية لتمنحهم فرص التواصل مع المختصين العالميين في كافة أنحاء العالم". (٨٥) كما أنشأت وزارة للتربية والتعليم بالمملكة "مركز رعاية الموهوبين بالقريات"، الذي يقوم بإعداد دورات تدريبية في بناء البرامج الإثرائية واستراتيجيات تعليم للموهوبين". (٨٦)

ومن التجارب العربية في مجال الإثراء الثقافي جهود بعض المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية خاصة المدارس الابتدائية للبنات، فقد قامت "المدرسة الأهلية للبنات (٨٧) بتطبيق برنامج الإثراء الثقافي للقسم الأساسي للطالبات الثلاثي تتراوح أعمارهن ما بين ست سنوات واثنى عشرة سنة".

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية النواحي المعرفية والجسمية والانفعالية والاجتماعية وذلك من خلال مناهج وزارة التربية والتعليم وبرامج إثرائية مرافقة تغني المنهاج في نواحي متعددة.

وتطبق هذه البرامج بأساليب تعليمية متطورة تسهم في إدماج الطلبة في العملية التعليمية مثل :

- التعليم التعاوني - التعلم الذاتي - التعلم عن طريق الاستقصاء

وتهتم هذه المدرسة بتمكين الطالبات من لغتهن الأم ليسرن شفهيًا وكتابيًا بطلاقة ووضوح، والتمكن من إتقان اللغة الإنجليزية، كما تتبنى بالتعاون مع المركز الثقافي الفرنسي برنامجاً خاصاً لتعلم الفرنسية لمن ترغب من الطالبات.

وتعد المدرسة البرامج الإثرائية المرفقة جزءاً أساسياً من المنهاج التربوي، يفتصل بها شخصية الطالبة وقيمها الاجتماعية الحياتية الضرورية مثل : اتخاذ القرارات ، ومهارات التواصل ، والتفكير الناقد ، وممارسة الديمقراطية ، واتخاذ مواقف قيادية .

وتستثمر المدرسة للإبقاء بهذه الأغراض كلا من البرامج والأنشطة التالية:

الإرشاد والتوجيه التربوي ، الدراما ، والفنون التعبيرية ، والتشكيلية ، والفنون الرياضية المدرسية ، واللجوء الموسيقية ، والفنون الكشفية (الزهرات) ، وأندية النشاط.

وتخصص المدرسة عدة ساعات أسبوعياً لأندية النشاط ، بهدف مساعدة الطالبات على تكوين هواية فنية أو موسيقية أو رياضية ، ودعم الأندية المدرسية من خلال برامجها المتنوعة والعملية التربوية الملتحمة برسالة المدرسة.

أما في مصر فقد قامت وزارة التربية والتعليم بإحداث مشروع المعايير القومية للتعليم عام ٢٠٠٣ ، والذي اجتهت تحقيق الجودة في التعليم وقد تضمنت هذه الوثيقة معايير ومؤشرات للأداء التربوي متمثلة في خمسة مجالات هي: المدرسة الفعالة ، المعلم والإدارة المتميزة ، والمشاركة المجتمعية ، والمنهج ونواتج التعلم.

وشمل هذه الوثيقة إنجازات علمية غير مسبوق باعتبارها ركيزة لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته كي يكون هناك مؤسسيا متحد في الأهداف، وتوزيع المسئوليات، وتشكل الأدوار، وتبني المسؤولية والمحاسبة، من خلال الاحتكام إلى مرجعية المعايير بوصفها الأداة التي يتم الاستناد إليها في تحقيق الموضوعية، وترسيخ الشفافية في الحكم على الإنجازات، وتقويم الأداء". (٨٨)

وقد أكدت هذه الوثيقة في المجال الخاص بمعايير المدرسة الفعالة على المناخ الاجتماعي المدرسي من خلال عدة معايير منها: التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية، وتوفير الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابي، والتأطير المدرسي الداعم لتحقيق الجودة، وأيضا دعم تربوي يتيح فرص التعلم وحق التميز للجميع وذلك من خلال توفير برامج للتربية التعويضية بالمدرسة تتيح فرصا متكافئة للطلاب، واتباع أساليب متنوعة لمتابعة تقدم جميع الطلاب دراسيا". (٨٩)

هذه تجارب يستلزم الدول في مجال التربية التعويضية تم عرضها بغية الاستفادة منها قدر الإمكان ليس فقط داخل مؤسسات الرعاية الإيوائية لتطوير برامجها وتحسين أداؤها إنما يمكن تطبيق برامجها أيضا داخل المدارس، ودخل منظمات التربية غير الرسمية خاصة في البيئات الفقيرة والمناطق المحرومة.

إن جميع الرسائل التربوية يجب أن تتفق في أهدافها، وتنسق جهودها، وتتعاون أجهزتها في أمر جوهري وأساسي ألا وهو إعداد الفرد للحياة إعدادا شاملا يعينه على مواجهة الحياة بثقة وعاطية.

وإن كانت التربية التعويضية داخل مؤسسات الإيواء تمثل إحدى صور وأشكال الرعاية البديلة التي تقدم لغئات مغتربة، وإن كان هناك جدلا حول إيجابياتها وسلبياتها، فلا بد من الحرص أولا على توجيه تلك البرامج للأطفال داخل نطاق أسرهم قبل أن يصل بهم الأمر إلى إيداعهم تلك المؤسسات.

فقد ثار الجدل فيما يتعلق بتأثيرات رعاية الطفولة خارج السياق الأسري على ارتفاع و قدرة الأطفال على التكيف ، وهل هذه الرعاية مفيدة أم ضارة ؟ ومن هنا تظهر الخلاف حول فوائد ومخاطر الرعاية البديلة في نفس الوقت الذي صارت فيه نظرية الارتباط أكثر انتشاراً ، وهذا يفسر كثرة الأبحاث التي قلم بها الارتباطيون لعقود ، مؤكدين على تأثيراتها السلبية على ارتفاع الأطفال و قدرتهم على التكيف ، بينما كان المدافعون عن التعليم التعويضي والإثراء المبكر يطرحون المظاهر الإيجابية للرعاية البديلة". (٩٠)

ولما كانت الإيجابيات أو السلبات فلا خيار أمامنا سوى اللجوء إلى تلك المؤسسات مدعين إيجابياتها ، سقطين لأدوارها ، " وعلى حد قول علماء النفس في مجال النمو والارتفاع ، وكذا علماء التربية في مجال الطفولة ، فإن مهمتنا أن نؤكد على أن يستفيد أكبر عدد ممكن من الأطفال من هذه الخيرات حتى يمكنهم تحسين نوعية حياتهم بصرف النظر عن كونهم يقضون أوقاتهم في البيت أو في دار الرعاية البديلة ، أو في المدرسة". (٩١)

وهكذا كثفت الجهود ، وتنوعت البرامج ، وتعددت الأساليب سواء على المستوى العالمي أم على المستوى العربي ، الأمر الذي يدعو إلى محاولة الاستفادة من إيجابيات تلك الخبرات في ضوء ظروف وإمكانات وتقاليد مجتمعنا المصري بعد الكشف عن واقع تلك المؤسسات بإمكاناتها المادية والبشرية ، وواقع برامج التربية التعويضية التي تقدم لأبنائها ، وهذا ما تكشف عنه الدراسة الميدانية.

رابعاً: إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

في ضوء الإطار النظري الذي سبق عرضه ، وما نصت عليه اللائحة النموذجية للمؤسسات الإيوائية ، واستكمالاً للصورة يتم إجراء الدراسة الميدانية بهدف التعرف على واقع برامج التربية التعويضية المقدمة في بعض مؤسسات الرعاية الأيوائية وإلى أي مدى يتفق ويختلف مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة.

١/ أهداف الدراسة الميدانية :

تسعى الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- أ. للكشف عن واقع برامج التربية التعويضية للمقدمة لأبناء بعض مؤسسات الرعاية الإيوائية بمحافظة الجيزة.
- ب. الوقوف على الممارسات التربوية داخل تلك المؤسسات ،وما تتضمنه من إيجابيات وسلبيات ماديا وبشريا.
- ج. وضع تصور مقترح للتربية التعويضية للارتقاء بأداء تلك المؤسسات وتفعيل برامجها التربوية.

٢) عينة الدراسة وخصائصها :

تم اختيار عينة للدراسة من أبناء المؤسسات الإيوائية الحكومية والأهلية بمحافظة الجيزة ،ذلك لعدة مبررات :

- أ. تنوع المؤسسات ،حيث توجد حكومية وأهلية ذكور وإناث.
- ب. تنوع أسباب إيداع الأطفال بهذه المؤسسات.
- ج. سهولة ارتياد تلك المؤسسات من قبل الباحثة نظرا للقرب المكاني.
- د. تعدد الفئات العمرية لمودعي تلك المؤسسات.

وفي ضوء تلك المعايير تم استخدام "الطريقة العشوائية متعددة المراحل Multi Stage Random لاختيار عينة بأسلوب أكثر تحديدا وأكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي"(٩٢) بالإضافة إلى الطريقة العمدية في اختيار النوع.

وقد تم اختيار (٤) مؤسسات تتوافر فيها الشروط السابقة ، وذلك لإعطاء العمق المطلوب ومعايشة الأبناء داخل مؤسساتهم الوقت الكافي ، وتتراوح أعمار العينة ما بين (٨-٢٠) سنة وتتمثل عينة للدراسة في المؤسسات التالية:

١. مؤسسة البنين بالجيزة.
٢. مؤسسة رعاية البنات بلمبابة.
٣. دار أيتام الإمام علي بن أبي طالب.

٤. دار أيتام أم القرى.

وجدير بالذكر أن عدد مؤسسات الإيواء بمحافظة الجيزة يبلغ (١٥) مؤسسة ، تضم مؤسسات حكومية تابعة لجمعية الأسرة والطفولة التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية بأخرى أهلية تابعة لجمعيات خيرية أهلية ، وبذلك تبلغ نسبة عدد مؤسسات العينة إلى عددها الكلي بمحافظة الجيزة (٢٦,٢٧٪).

وقد تم تطبيق استمارة الملاحظة على عينة عشوائية من أبناء تلك المؤسسات يبلغ عددها (١٠٠) مودعا ومودعة من مجموع المجتمع الأصلي البالغ (٥٤١) طفلا أي بنسبة (١٨,٤٨٪) تقريبا.

و قد تم للتطبيق في الفترة من أول فبراير عام ٢٠٠٦ حتى نهاية أبريل من نفس العام بعد دراسة استطلاعية للتعرف على أنسب الأوقات وأفضلها للملاحظة ومن هنا يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة من حيث نوع المودعين ، بنوعية المؤسسات، وأسباب الإيداع، بالجدول التالي :

جدول (٢)

خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	متغيرات الدراسة	العدد	النسبة المئوية %
١	نوع	ذكور	٥٠
		إناث	٥٠
	الإجمالي		١٠٠
٢	نوع المؤسسة	حكومية	٢
		أهلية	٢
	الإجمالي		٤
٣	سبب الإيداع	يتيم الأبي	٦
		يتيم الأم	٣
		يتيم الأم	٣
		مجهول السبب	٧٤
		مطلق	١٤
	الإجمالي		١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن أفراد عينة الدراسة تنتمي إلى (٤) مؤسسات ،(٢) حكومية : (البنين بالجيزة ،ورعاية البنات بإمبابة) ، (٢) أهلية : (دار أيتام على بن ابي طالب للبنات بالهرم ،دار أيتام أم القرى بنين بمدينة السادس من أكتوبر).
- أن عينة الدراسة تتكون من (٥٠٪) منها ذكور ،(٥٠٪) إناث في مؤسسات مستقلة لكل جنس على حدة.
- معظم أفراد العينة فيما يتعلق بأسباب الإيداع من مجهولي النسب ،حيث تتكون مؤسستا (على بن ابي طالب ،أم القرى بنين) من أطفال مجهولي النسب بالكامل ،في حين تتنوع الأسباب في مؤسستي الجيزة وإمبابة.
- تمثل عينة الدراسة (٧٤٪) من مجهولي النسب ،تليها التصدع الأسري (طلاق) بنسبة (١٤٪) ،ثم يتيم الأيوين (٦٪) ،(٣٪) لكل من يتيم الأب والأم كل على حدة.

٣. أدوات الدراسة :

التيضت طبيعة الدراسة والمنهج المستخدم الاستعانة بأداتين للدراسة هما:

أ. الملاحظة بالمشاركة : Participant Observation

نوع من أنواع الملاحظة يستطيع الباحث عن طريقها أن يلاحظ ويتبين الحياة اليومية ،والأفعال والسلوكيات والأنشطة العادية".(٩٣)
ومن ثم تعد الملاحظة بالمشاركة من أكثر الأدوات الفعالة في الكشف عن الواقع ودراسته والوصول إلى التفسيرات الصريحة والضمنية للمواقف والممارسات والتفاعلات التي تتم داخل تلك المؤسسات ،وبذلك تعنى الملاحظة أن نذهب إلى البيئة الطبيعية أي المؤسسة ونلاحظ حياة أبنائها.

ب. المقابلة الحرة : Free Interview

اعتمدت الدراسة الحالية على المقابلة المفتوحة أو الحرة، حيث تتمثل بتعدد الاستجابات نظرا لمرونة الأسئلة ،وتقديمها بطرق وأساليب متنوعة ،كما أنه يمكن عن

طريقها "معالجة البيانات معالجة كيفية أو تحليلها تحليلًا موضوعيًا كما يمكن أن يعتمد للتفسير اعتمادًا مباشرًا على ما تم التوصل إليه من معلومات ،أو يمكن أن يتضمن التفسير فروضًا أبعد مما تسمح به هذه المعلومات".(٩٤)

وقد تم إجراء مقابلة مع بعض المسئولين عن تلك المؤسسات ،وأيضا بعض العاملين والمودعين بها.

وهكذا تم الجمع بين الملاحظة والمقابلة لاستكمال الصورة وتفسير ما تم ملاحظته عن طريق المقابلة ،فصيح الصورة أكثر دقة وواقعية.

تصميم استمارة الملاحظة :

تتكون استمارة الملاحظة من سبعة محاور أساسية* ،يُندرج تحت كل محور عدد من المواقف يتم من خلالها ملاحظة سلوكيات وممارسات الأبناء خلال أنشطتهم وعلاقتهم وتفاعلاتهم ،والتعرف على واقع برامج التربية التعويضية المقدمة لهم داخل مؤسساتهم ،ومعاشرتهم بعض الوقت أثناء حياتهم اليومية.

وبعد تحليل مضمون كل محور من محاور الاستمارة يتم تحديد المواقف ، والتي بلغت (٣٨) عبارة في صورة مواقف موزعة على محاور الاستمارة السبعة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

توزيع المواقف على محاور استمارة الملاحظة

م	المحاور	أرقام المواقف	عدد المواقف
١	الخدمات التعليمية	(٥-١)	٥
٢	التدريب المهني	(١٠-٦)	٥
٣	التربية الاجتماعية	(١٦-١١)	٦
٤	التربية الصحية	(٢٤-١٧)	٨
٥	التربية الدينية والقومية	(٢٩-٢٥)	٥
٦	التربية الترويجية	(٣٤-٣٠)	٥
٧	التربية الرياضية	(٣٨-٣٥)	٤

ثبات استمارة الملاحظة:

لتعيين ثبات " استمارة ملاحظة" تم اختيار طريقة إعادة الاختبار أي إعادة التطبيق على نفس العينة مرة أخرى في ظروف مشابهة بقر الإمكان للمرة الأولى. وقد تم إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٣٥) من الأبناء بعد مرور أسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط للدرجات الخام بين النتائج في المرة الأولى وللمرة الثانية ، فإذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل أن درجة الثبات مرتفعة ، وذلك عن طريق المعادلة الآتية: (٩٥)

$$r = \frac{N - \text{مجم س} - \text{مجم س} \times \text{مجم س}}{N}$$

$$[N - \text{مجم س} - \text{مجم س} \times \text{مجم س}]$$

وبتطبيق المعادلة السابقة وحساب معامل الارتباط "r" بين النتائج في الاختبارين

$$\text{، اتضح أن معامل الارتباط} = ٠,٩١$$

وتتل هذه القيمة أن استمارة للملاحظة تحظى بدرجة مناسبة من الثبات وكان معامل الثبات للمحاور السبعة المكونة لاستمارة الملاحظة كالآتي:

- ١- الخدمات التعليمية ٠,٩٥
- ٢- التدريب المهني ٠,٩٤
- ٣- التربية الاجتماعية ٠,٩٦
- ٤- التربية الصحية ٠,٩٥
- ٥- التربية الدينية والقومية ٠,٩٤
- ٦- التربية الترويقية ٠,٩٣
- ٧- التربية الرياضية ٠,٩٤

صدق استمارة الملاحظة:

من العوامل المهمة التي يجب للتأكد منها صدق الاختبار، أي مدى قدرته على تحقيق ما وضع من أجله.

ويعتبر الثبات مظهراً من مظاهر الصدق، فالاختبار الصادق يكون أيضاً ثابتاً في معظم الأحيان، وقد تأكدت الباحثة من صدق الإستمارة عن طريق "صدق المحكمين" وذلك بعرضها على مجموعة من أساتذة أصول التربية وعلم النفس، وتم استبعاد بعض المواقف وتقسيم البعض الآخر، وتم إخراج الاستمارة في صورتها النهائية، وقد بلغت نسبة الاتفاق ٠,٩٤، كما تم "حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار" (٩٦) وذلك فيما يلي:

الصدق الذاتي : معامل الثبات

لذا فإن معامل الصدق الذاتي للإستمارة (٠,٩٥) أما للصدق الذاتي لمحاور الإستمارة السبعة فهو كما يلي:

(٠,٩٧ ، ٠,٩٦ ، ٠,٩٧ ، ٠,٩٧ ، ٠,٩٨ ، ٠,٩٧ ، ٠,٩٧)

طريقة التصحيح :

تحتوي إستمارة الملاحظة على (٣٨) موقفا تكون الاستجابة بثلاثة اختيارات هي (نعم - أحيانا - لا) ، وتوضع درجات أمام كل موقف على ثلاثة مستويات متدرجة هي :

إذا كانت الاستجابة بنعم تقدر بثلاث درجات. (٣)

إذا كانت الاستجابة بأحيانا تقدر بدرجتين. (٢)

إذا كانت الاستجابة بلا تقدر بدرجة واحدة. (١)

٤/ المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الخاص بواقع برامج التربية التعويضية التي تقدمها المؤسسات التعليمية ، يتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science (SPSS) وذلك في تحليل البيانات والحصول على النتائج ، حيث يتم إدخال البيانات لجميع استمارات الملاحظة وعددها (١٠٠) استمارة ، واستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للوقوف على الواقع الفعلي لبرامج التربية التعويضية في محاور استمارة الملاحظة السبعة في المؤسسات الأربع عينة الدراسة.
٢. اختبار (ت) T.Test لتحديد دلالة الفروق بين المؤسسات الأربع في:

- النوع (ذكور-إناث).
- نوع المؤسسات (حكومية-أهلية).
- أسباب الإبداع (مجهول النسب/ أسباب متعددة).

٥/ نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

بعد الانتهاء من تطبيق استمارة الملاحظة على عينة للدراسة وتحليل استجابات أفراد العينة ، يتم التوصل إلى النتائج التي يتم تصورها على النحو التالي :

- ١- النتائج المتعلقة بالمحور الأول : الخدمات التعليمية.
 - ٢- النتائج المتعلقة بالمحور الثاني : التكريب المهني.
 - ٣- النتائج المتعلقة بالمحور الثالث : التربية الاجتماعية.
 - ٤- النتائج المتعلقة بالمحور الرابع : التربية الصحية.
 - ٥- النتائج المتعلقة بالمحور الخامس : التربية الدينية والقومية.
 - ٦- النتائج المتعلقة بالمحور السادس : التربية التروحية.
 - ٧- النتائج المتعلقة بالمحور السابع : التربية الرياضية.
- وسوف يتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية مع تحليلها وتفسيرها باستخدام المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمحاور الاستمارة في المؤسسات الأربع كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسط والنسب المئوية والترتيب للدرجة الكلية لمحاور الاستمارة في
مؤسسات العينة

م	المؤسسة	مؤسسة الجزيرة بطن				مؤسسة ليلية بطن				مؤسسات ام القرى				مؤسسة علي بن ابي طالب بطن			
		التربية الاجتماعية	التربية الصحية	التربية الدينية	التربية التروحية	التربية الرياضية	التربية المهنية	التربية العلمية	التربية الفنية	التربية البدنية	التربية الموسيقية	التربية المسرحية	التربية الأدبية	التربية التاريخية	التربية الجغرافية	التربية السياسية	التربية الفلسفية
١	التعليم	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
٢	التدريب المهني	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
٣	التربية الاجتماعية	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
٤	التربية الصحية	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
٥	التربية الدينية	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
٦	التربية التروحية	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
٧	التربية الرياضية	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥

يتضح من الجدول (٤) ما يلي :

١. النتائج المتعلقة بالبحر الأول: الخدمات التعليمية

بالنظر إلى المتوسطات في المؤسسات الأربع نجد أنها متقاربة فيما يتعلق بالخدمات التعليمية ذلك أن المؤسسات تقوم بإلحاق الأبناء الذين في سن التعليم بمراحلها المختلفة، إلا أن الغالبية العظمى من هؤلاء الأبناء ملتحقون بمرحلة للتعليم الأساسي بمدرستها (الابتدائية والإعدادية) بينما نقل الأعداد بالمرحلة الثانوية سواء الثانوية العامة أم الفنية، وفي حين يمثل التعليم العالي والجامعي نسبة ضئيلة من أبناء المؤسسات، وتضم مؤسسة لم القرى مدرستين ابتدائية وإعدادية، إلا أنهما لا تستقبلان أبناء المؤسسة فقط بل يخطط بها أبناء المؤسسة مع غيرهم من أبناء البيئة المحيطة، أما المؤسسات الأخرى وتقوم بإلحاق أبنائها بالمدارس القريبة.

وربما كان السبب في إنشاء هاتين المدرستين داخل المؤسسة، أنها تقع في مدينة المس من أكتوبر ضمن مجمع خيرى على مساحة ١٣ ألف م^٢ مما يسمح بإنشاء مؤسسة نموذجية تضم المدارس والورش والملاعب وغيرها من المتطلبات.

وجاء ترتيب مؤسسة لم القرى في المركز الأول تتساوى معها دار أيتام علي بن أبي طالب بنسبة (٧١,٧٤٪) عليها مؤسسة رعاية البنات بإمبابة (٧١,٢٪) ثم مؤسسة البنين بالجيزة (٦٨,٥٣٪).

وقد أوضحت المقابلات أن كثيرا من الأبناء يعانون من ضعف التركيز وعدم القدرة على التفكير العلمي وانخفاض مستوى الذكاء مما يؤدي إلى تأخرهم الدراسي وعدم القدرة على الاستمرار في مراحل التعليم بوصفها خاصة المودعون من مجهولي النسب، على الرغم من أن معظمهم مشترك في مجموعات التقوية أو الدروس الخصوصية التي قد تدفعها المؤسسة أو يقوم بها بعض المعلمين تطوعا.

٢. النتائج المتعلقة بالبحر الثاني: التدريب المهني :

وبالنسبة للتدريب المهني فتضم بعض المؤسسات ورشبا للنجارة كمؤسسة (لم القرى) بمدينة السادس من أكتوبر حيث بلغت نسبتها المئوية (٧٥,٢٪) وفي حين بلغت

النسبة المئوية للتدريب المهني بمؤسسة الجيزة (٧٨,٦٧٪) التي تضم ورشاً للمسباكة والنجارة والدوكر، إلا أن مبانيها قديمة وما بها من أجهزة ومكينات عتيق ومتهلاك حيث يرجع تاريخ إنشائها إلى أوائل القرن العشرين فقد كانت وفقاً لمملكة مصر في عهد المملكة المصرية على حد قول مدير المؤسسة.

أما مؤسسة إمبابة للبنات فالتدريب المهني بها يتمثل في الحياكة والتطريز ومن ثم الأدوات والأجهزة بسيطة إلى حد كبير، كما أن للبنات لديهن إقبال على العمل بوجاهية في تقبل التوجيهات والإرشادات، وتقيم المؤسسة معرضاً سنوياً لتسويق منتجاتها لذا تصل نسبتها المئوية إلى (٨٤,٨٪) ويحتل المركز الثالث من حيث ترتيب المحاور.

أما مؤسسة علي بن أبي طالب للبنات، فتصل نسبتها المئوية إلى (٣٣,٣٣٪) حيث لا توجد برامج للتدريب المهني حالياً بها، وبذلك يأتي التدريب في المركز السابع. إلا أنه من الملاحظ أن برامج التدريب المهني تعاني عجزاً واضحاً في الأجهزة والمعدات والخامات اللازمة، كما تعاني أيضاً من نقص المدربين المؤهلين في التخصصات المختلفة، كما أن تلك البرامج قاصرة على التخصصات التقليدية التي لا تتناسب مع احتياجات سوق العمل.

ويحصل الأبناء على جزء من المعاد المادي عن العمل الذي يؤدونه، ففي حين يتم إخراج الجزء الأكبر من هذا المعاد في نفقة توفير خالص لكل ابن من أبناء وبنات تلك المؤسسات.

٣- النتائج المتعلقة بالبحر الثالث : التربية الاجتماعية:

أما فيما يتعلق بالتربية الاجتماعية، فتصدر مؤسسة إمبابة للبنات المركز الأول بالنسبة لباقي المؤسسات بنسبة (٨٨٪) وذلك نظراً لما تتمتع به من مناخ اجتماعي يسوده الود والمحبة والاستقرار، قد يرجع إلى الجهاز الوظيفي الذي يقوم على تلك المؤسسة، كما قد يرجع أيضاً إلى ما تتمتع به الإثالث من مساهمة وأمل في مستقبل أفضل.

ثم تأتي مؤسسة الجيزة في المركز الثاني بنسبة (٧٥,٣٣٪) في حين يشكو مشرفو مؤسسة أم القرى (٧٠,٤٤٪)، على بن أبي طالب (٦٣,٥٪) من أن بعض ممارسات وسلوكيات الأبناء يغلب عليها طابع العنف والتمرد، وأحياناً الهروب من المؤسسة بلا رجعة، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن أبناء وبنات هاتين المؤسستين من مجهولي النسب، حيث ينخفض لديهم مستوى الطموح لشعورهم بعدم الاستقرار. والحرمان النفسي والأمني، فقد اتضح من مقابلة بعض هؤلاء المودعين والحديث معهم مدى ما يضرهم من خوف وما يشعرون به من معاناة خاصة كلما طالت فترة إقامتهم في المؤسسة، بحيث يتم تغيير المشرفين أو بالأحرى هم يتركون للعمل بالمؤسسة، مما يعكس سلباً على شخصية أبنائها في التبدل والفتور وانعدام الثقة في أنفسهم وفي غيرهم.

٤- النتائج المتعلقة بالحدود الرابع : التربية الصحية :

تمثل التربية للصحة هدفاً مهماً لتلك المؤسسات نظراً لما لصحة الابن الجسمية والنفسية من أهمية، إلا أن قصوراً في هذا الجانب يبدو واضحاً، فلا يتم الكشف الدوري على الأبناء، كما أن جميع مؤسسات العينة تخلو من الطبيب المقيم أو الزائر، أيضاً الزائرة الصحية، وتحتل مؤسسة إمبابية للمركز الأول بين المؤسسات بنسبة (٧٢,١٧٪) فيما تقدم من خدمات صحية، تليها مؤسسة الجيزة بنسبة (٧٠,٣٣٪) ثم أم القرى (٦٦,٥٪) وأخيراً على بن أبي طالب (٦٣,٥٪).

والواقع أن نقص الإمكانيات المادية والبشرية تؤثر سلباً في الممارسات والسلوكيات الصحية الخاطئة للأبناء والمتمثلة في عدم توافر الأدوات الخاصة بكل ابن، وقصر صيانة الإسعافات، وسوء أحوال دورات المياه وعدم صيانتها لفترات طويلة، ونقص التوعية الخاصة بالعادات الصحية السليمة وسبل انتشار العدوى.

وتعتمد بعض المؤسسات الأهلية على المركز الطبي الذي قد يكون ضمن أنشطة الجمعية التي تتبعها المؤسسة (علي بن أبي طالب) في علاج ما قد يتعرض إليه الأبناء من أمراض، في حين يتم تحويل الحالات الحرجة إلى المستشفيات العامة.

٥- النتائج المتعلقة بالمحور الخامس : التربية الدينية والقومية:

ولم من أبرز صور التربية التكميلية وأهمها التربية الدينية والقومية ، وذلك لما للدين والمقيدة من قوة دافعة للتغلب على صعوبات الحياة ، ولما لها من إسهام في تشكيل الشخصية السوية المتزنة.

وتمثل ما حصلت عليه مؤسسات العينة من نسب مثوية لممارسات مودعيها ما يبعث على التفاؤل ، وتتصدر مؤسسة علي بن أبي طالب للبنات قائمة مؤسسات العينة بنسبة (٨٧,٧٣٪) ، وأيضاً المرتبة الأولى بالنسبة لمحاور الاستمارة ، تلبيها في ذلك مؤسسة إنبابة للبنات (٨٦,١٣٪) وقد يرجع ذلك إلى أن الإثنت أكثر سلاسة ومرونة في التعامل من الذكور ، وبالتالي يؤتي الإرشاد والوعظ ثماره معين في التحلي بالأخلاقيات والفضائل والالتزام ، كما أن الإثنت أكثر إيجابية ومشاركة في الأنشطة والاحتفالات التي تقيمها المؤسسة ، أما مؤسسات البنين ، فتتقارب النسب المثوية بينهما في هذا المحور ، فقد حصلت مؤسسة الجيزة على نسبة مثوية قدرها (٨١,٨٧٪) ، في حين حصلت مؤسسة أم القرى على (٨١,٣٣٪).

وتحرص المؤسسات على إقامة الاحتفالات بالمناسبات الدينية ، وبصفة خاصة مولد الرسول صلى الله عليه وسلم ، بحيث أقامت مؤسستا أم القرى وعلي بن أبي طالب احتفالاً موسيقياً فنياً للأئشيد والمدائح على مسرح اتحاد الطلاب بالمعجزة (وزارة التربية والتعليم في ١٠ أبريل ٢٠٠٦م).

أما احتفال المؤسسات بالأعياد القومية فولتي ضعيفاً ، بحيث تعتمد في ذلك على ما تقومه المدارس من احتفالات.

٦- النتائج المتعلقة بالمحور السادس: التربية التروحية:

لما فيما يتعلق بالتربية التروحية التي تمثل أحد الجوانب المهمة في تنمية للشخصية المتفائلة والمقبلة على الحياة إيجابية ، نجد أن المؤسسات تقوم حفلات السمر لأبنائها لنشر جو من الألفة والسرور ، وتمثل التربية التروحية في مؤسسة الجيزة المركز الثاني بالنسبة

لمحاور الاستمارة بنسبة (٨٤,٥٣٪) كما تنصدر مؤسسات عينة الدراسة ،تليها مؤسسة أم القرى بنسبة (٧٩,٧٣٪) ،في حين تأتي مؤسسة علي بن أبي طالب في المرتبة الثالثة بنسبة (٧٧,٠٧٪) ومؤسسة إنبابة في المركز الرابع بنسبة (٧٤,١٣٪).

وبذلك يتضح تفوق مؤسسة الذكور على الإناث في هذا المحور ،وقد يرجع ذلك إلى ما يتمتع به الذكور من حرية في الذهاب إلى السينما أو النادي أو قضاء وقت الفراغ خارج المؤسسة ،فيما لا يتوفر في مؤسسات الإناث.

٧. النتائج المتعلقة بالمحور السابع : التربية الرياضية:

أما فيما يتعلق بالتربية الرياضية ،فكما لاشك فيه أن النشاط الرياضي احد أسباب الصحة الجسمية والنفسية للإنسان ،ومطلب أساسي لأبناء المؤسسات ،بذلك لما له من أهمية في تفرغ الشحذات الانفعالية ،وإشباع الحاجات النفسية والانفعالية ،واكتساب قيم واتجاهات العمل الجماعي والتعاون وتحمل المسؤولية ،والاعتماد على النفس.

وتتقدم مؤسسة الذكور على الإناث في ممارسة النشاط الرياضي والبدني ،فتمتأي مؤسسة أم القرى في المرتبة الأولى على مستوى المؤسسات والمحاور بنسبة (٨٨٪) تليها مؤسسة الجيزة (٨٦,٣٣٪) ،في حين تتخلف النسبة في مؤسستي البنات إلى (٢٣,٣٣٪) ،وقد يرجع ذلك إلى توافر الإمكانيات اللازمة لممارسة النشاط الرياضي في مؤسستي الذكور من ملاعب ومساحات ،وبأيضا الاستعانة بمدرّب للتربية الرياضية كل الوقت أو بعضه ،أو خروج الأبناء إلى النوادي وصالات اللياقة البدنية ،في حين لا تتوافر تلك الإمكانيات سواء المادية أم البشرية في مؤسستي الإناث.

وعلى الرغم من ذلك يعوز النشاط والتربية الرياضية الأجهزة والأدوات اللازمة لمختلف الرياضات ،كما يعوزها أيضا المدرّب الرياضي الذي يقوم على التدريب السليم وتكوين الفرق الرياضية ،وتنظيم المباريات داخل المؤسسة وخارجها والمشاركة في المسابقات الرياضية.

وللوقوف على مدى الاختلاف بين المؤسسات في محاور الاستمارة السبعة لمعرفة الفروق بين مؤسسات الذكور والإناث، وقد تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن ذلك، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥)

الفروق بين استجابات أفراد العينة في محاور الاستمارة تبعاً للنوع باستخدام اختبار (ت)

المعيار	نوع المعايير	العدد ن	المتوسط الحاصل م	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
التعليم	ذكور	٥٠	١٠,٥٠	١,٣١	٠,٨٥	٩٨	غير دالة
	إناث	٥٠	١٠,٧٠	١,٠٤			
التدريب المهني	ذكور	٥٠	١١,٥٤	١,١٣	٤,٦٢	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	٨,٨٦	٣,٦٤			
التربية الاجتماعية	ذكور	٥٠	١٣,١٢	١,٨٣	١,٤١	٩٨	غير دالة
	إناث	٥٠	١٣,٧٢	٢,٣٨			
التربية الصحية	ذكور	٥٠	١٦,٤٢	١,٨٦	٠,٤٢	٩٨	غير دالة
	إناث	٥٠	١٦,٧٨	١,٤٠			
التربية الدينية	ذكور	٥٠	١٢,٢٤	١,٤٥	٣,١٤	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	١٣,٠٤	١,٠٧			
التربية الروحية	ذكور	٥٠	١٢,٣٢	١,٦٣	٣,٦١	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	١١,٣٤	١,٠٠			
التربية الفنية	ذكور	٥٠	١٠,٤٦	١,٢٣	٣٧,٠٧	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	٤,٠٠	٠,٠٠			
المجموع	ذكور	٥٠	٨٦,٦٠	٦,٨٩	٦,٠٧	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	٧٧,١٤	٧,٣٧			

• دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في محاور: التعليم، والتربية الاجتماعية، والتربية الصحية، ويعني ذلك أن الحرمان من الأسرة يؤدي بدرجة كبيرة إلى تأخر واضح في نمو الطفل العقلي والمعرفي يتساوى في ذلك الذكور والإناث، كما أن طفل المؤسسات لا يتمتع بالاستقرار، ولا

يشعر بالأمن والطمأنينة نظرا لما يسود جو المؤسسة من فتور في العلاقات وقسوة في التعامل ،وقصور في التوجيه والإرشاد.

- أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين مؤسسات الذكور والإناث في محاور :
التدريب المهني والتربية الدينية والتربية الرياضية ،ولعل ذلك يرجع إلى الاهتمام بالذكور وإعدادهم لتحمل مسؤولياتهم لكسب العيش والاعتماد على أنفسهم في شق طريقهم في الحياة ،وأيضا تقوية الوازع الديني والاهتمام بتربية الجسم والبدن كأدوات لتحقيق ذلك.

وبذلك نجد أن واقع برامج التربية التوعوية إجمالا أفضل نسبيا في مؤسسات الذكور عنها في الإناث ،وربما يعكس ذلك حقيقة النظرة المجتمعية.

وللوقوف على مدى الاختلاف في المحاور السبعة المتعلقة باستمارة الملاحظة بين المؤسسات الحكومية والأهلية تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٦)

الفروق بين استجابات أفراد العينة في محاور الاستمارة تبعا لنوع المؤسسة

المحور	المجموعة	العدد ن	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدالة
التعليم	حكومية	٥٠	١٠,٤٨	١,١٦	١,٠٢	٩٨	غير دالة
	أهلية	٥٠	١٠,٧٢	١,٢٠			
التدريب المهني	حكومية	٥٠	١٢,٢٦	١,٠٥	٨,٤٧	٩٨	دالة
	أهلية	٥٠	٨,١٤	٣,٢٨			
التربية الاجتماعية	حكومية	٥٠	١٤,٧٠	٢,٠٥	٧,٤٩	٩٨	دالة
	أهلية	٥٠	١٢,١٤	١,٢٨			
التربية الصحية	حكومية	٥٠	١٧,١٠	١,٤٠	٥,٠٧	٩٨	دالة
	أهلية	٥٠	١٥,٦٠	١,٥٥			
التربية الدينية	حكومية	٥٠	١٢,٦٠	١,٢٥	٠,٣٠	٩٨	غير دالة
	أهلية	٥٠	١٢,٦٨	١,٤٢			
التربية الترويقية	حكومية	٥٠	١١,٩٠	١,٢٥	٠,٤٩	٩٨	غير دالة
	أهلية	٥٠	١١,٧٦	١,٦١			
التربية الرياضية	حكومية	٥٠	٧,١٨	٣,٣١	٠,١٥	٩٨	غير دالة
	أهلية	٥٠	٧,٢٨	٣,٤٤			
المجموع	حكومية	٥٠	٨٦,٢٢	٤,٨٥	٥,٣٧	٩٨	دالة
	أهلية	٥٠	٧٨,٣٢	٩,٢١			

• دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين مودعي المؤسسات الحكومية ومودعي المؤسسات الأهلية في محاور : التعليم ، والتربية الدينية ، والتربية الترويحية ، والتربية الرياضية ، ويعني ذلك أنه لا يوجد أثر لاختلاف نوع المؤسسة الحكومية أو أهلية على التعليم وكل من التربية الدينية والترويحية والرياضية ، ولعل ذلك يرجع إلى وحدة النظام التعليمي ، وبشابه ظروف العمل داخل تلك المؤسسات.
 - أن هناك فروقا دالة إحصائية بين مودعي المؤسسات الحكومية ومودعي المؤسسات الأهلية في محاور : التدريب المهني ، والتربية الاجتماعية ، والتربية الصحية ، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المؤسسات الحكومية وما تتميز به من متابعة مستمرة من قبل الجهة التابعة لها (مديرية الشؤون الاجتماعية) ، وثبات مصدر الدخل والتقدم إلى درجات أعلى بالنسبة للعاملين بها ، وأيضا صفة الاستمرارية في العمل والخبرة في هذا المجال ، يقلبه في المؤسسات الأهلية محدودية الدخل بالنسبة للعاملين ، وارتباط مستوى الرعاية بالمرئود للمادي ، كما أن العاملين والمشرفين في تغير دائم بحثا عن دخل أفضل.
- وهكذا يبدو أن واقع برامج التربية للتعويضية أفضل إلى حد ما في المؤسسات الحكومية عنها في المؤسسات الأهلية.
- أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤسسات التي تضم مودعي مجهولي النسب ، والآخرى التي تضم مودعين ذوي أسباب متعددة ، فقد تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على ذلك موضحا في الجدول التالي:

جدول (٧)

الفروق بين استجابات أفراد العينة في متغير الاستمارة تبعاً لأسباب الإيذاء بالمؤسسات

المحور	أسباب الإيذاء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التعليم	مجهول النسب	٥٠	١٠,٧٢	١,٢٠	١,٠٢	٩٨	غير دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٠,٤٨	١,١٦		٩٨	
التدريب المهني	مجهول النسب	٥٠	٨,١٤	٣,٢٨	٨,٤٧	٩٨	دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٢,٢٦	١,٠٥		٩٨	
التربية الاجتماعية	مجهول النسب	٥٠	١٢,١٤	١,٢٨	٧,٤٩	٩٨	دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٤,٧٠	٢,٠٥		٩٨	
التربية الصحية	مجهول النسب	٥٠	١٥,٦٠	١,٥٥	٥,٠٧	٩٨	دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٧,١٠	١,٤٠		٩٨	
التربية الدينية	مجهول النسب	٥٠	١٢,٦٨	١,٤٢	٥,٣٠	٩٨	غير دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٢,٦٠	١,٢٥		٩٨	

التربية الترويحية	مجهول النسب	٥٠	١١,٧٦	١,٦١	٠,٤٩	٩٨	غير دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١١,٩٠	١,٢٥		٩٨	
التربية الرياضية	مجهول النسب	٥٠	٧,٢٨	٣,٤٤	٠,١٥	٩٨	غير دالة
	أسباب متعددة	٥٠	٧,١٨	٣,٣١		٩٨	
المجموع	مجهول النسب	٥٠	٧٨,٣٢	١,٣٠	٥,٣٧	٩٨	دالة
	أسباب متعددة	٥٠	٨٦,٢٢	٤,٨٥		٩٨	

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي :

أن هناك فروقا دالة إحصائية فيما يتعلق بأسباب الإبداع بين مودعي المؤسسات ذات الأسباب المتعددة للإبداع من يتم وتتكك أسري وفقر وغيرها وبين مودعي مؤسسات من مجهولي النسب فقط في المحاور : التدريب المهني ، والتربية الاجتماعية ، والتربية الصحية لصالح مودعي مؤسسات الأسباب المتعددة . وقد يرجع ذلك إلى معاناة مجهولي النسب من الشعور بالحرمان وعدم الثقة بالنفس ، وتزايد مستوى القلق والحيرة ، وذلك نظرا لحجم وضوح الهوية للشخصية التي يستمد منها هؤلاء تقديرهم لذاتهم ، مما ينعكس سلبا على مستوى الأداء وتقبل الضوابط والمعايير والتحلي بالأخلاقيات والعادات الصحية المقبولة اجتماعيا ، يقابل ذلك في المؤسسات من ذوي الأسباب المتعددة قدر من الثقة بالنفس والتفاؤل في انتهاء الأسباب المؤدية إلى إبداعهم للمؤسسات والعودة إلى نوابغهم وممارسة أدوارهم وعلاقاتهم الاجتماعية على أمل في مستقبل أفضل .

أما فيما يتعلق بالمقابلة المفتوحة ، فقد تم إجراء مقابلات مع بعض المسؤولين بالإدارة العامة للأسرة والطفولة بجمع التحرير ، وأيضا مقابلة مع بعض مديري

ومديرات تلك المؤسسات والجهاز الوظيفي بها ،وأيضا مقابلة الأبناء والبنات من مودعي ومودعات تلك المؤسسات ببناء علاقات من المودة والمحبة معهم.

وقد أكد المسئولون بالإدارة العامة للأمرأة والطفولة أنهم بصدد إعداد لائحة نموذجية جديدة لمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بدلا من اللائحة المعمول بها والتي يرجع تاريخها إلى عام ١٩٧٧، بحيث تتميز اللائحة الجديدة بالعصرية والتطور لتصبح جدية بتحقيق أهداف تلك المؤسسات وأيضا تحديث اللوائح الداخلية المنظمة للعمل بكل مؤسسة بما يتوافق مع اللوائح العامة التي تصدرها وزارة الشؤون الاجتماعية.

كما أكدت المقابلات أن العاملين بهذه المؤسسات يبذلون قصارى جهدهم لتوفير الرعاية المتكاملة لهؤلاء الأبناء داخل تلك المؤسسات ،إلا أنها في حاجة إلى مزيد من الدعم المادي والتربوي الحكومي والأهلي والجهامي.

- ومن المعروف أن تلك المؤسسات تكاد تعتمد اعتمادا كليا على ما تتلقاه من تبرعات ومساعدات مادية من قبل منظمات المجتمع وأفراد سواء للإنفاق على تلك المؤسسات أو لصالح الأبناء مباشرة فكل طفل داخل هذه المؤسسات دفتر توفير بنك الإسكان والتمير يتم إيداع المبالغ التي تأتي للأطفال كتبرعات حتى يمكنهم عند الخروج من المؤسسة سواء بعد استكمال مراحل التعليم أم التدريب الحصول على شقة عن طريق بنك الإسكان والتمير.

كما تتلقى المؤسسات أيضا المساعدات العينية كالملابس والأطعمة بمختلف أنواعها خاصة في المناسبات الدينية كرمضان وعيد الأضحى ومولد الرسول صلى الله عليه وسلم ،الدرجة أن بعض أنواع الطعام قد يتعرض للتلف نظرا لعدم توافر وسائل الحفظ المناسبة ،إلا أن تلك المساعدات غير منتظمة وغير مستمرة.

لذا فالأمر في حاجة إلى تفعيل المشاركة المجتمعية بكافة صورها وأشكالها ،وثوثيق الصلة بين المجتمع بمنظوماته الرسمية وغير الرسمية بتلك المؤسسات والاستفادة من خدمات منظومات المجتمع المحلي والمهني.

وفيما يتصل بالرعاية اللاحقة لأبناء تلك المؤسسات بعد تخرجهم منها فهناك مؤسستان لم تخرج بعد أحد من أبنائها (أم القرى - دار الإمام علي) في حين لا تتابع المؤسستان الأخريان من يتخرج منها نظرا لعدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لعمليات المتابعة.

ومما لا شك فيه أن الجهاز الوظيفي الإداري والفني يلعب دورا واضحا في نجاح أو فشل تلك المؤسسات في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها.

وتعاني المؤسسات من نقص واضح في الجهاز الوظيفي الفني كالأخصائي الاجتماعي والنفسي والطبيب والزائرة الصحية ،ومدرس التربية الرياضية والموسيقية ،ومدربي الصناعات والحرف . كما أن مؤهلات معظم المشرفين سواء ليلسي أو نهملاري بتلك المؤسسات غير مناسبة مع طبيعة العمل الذي يقومون بأدائه ،فمعظمهم من الحاصلين على دبلوم فني تجاري.

كما أن العاملين بهذه المؤسسات لا يتلقون أي دورات تدريبية في مجال عملهم تمكنهم من تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم.

وهكذا يتضح جليا واقع برامج التربية التعويضية في مؤسسات الرعاية الإيوائية ،وأنها ما زالت دون المستوى المطلوب في تحقيق أهدافها ،كما أنها تعاني قصورا واضحا ماديا وبشريا في برامج التربية التعويضية المقدمة لمودعيها تعليميا ومهنيا واجتماعيا وصحيا ودينيا وترويحيا ،بالإضافة إلى أنها في حاجة ماسة إلى مد جسور جديدة وبناءة ومتطورة مع المجتمع بهيئاته ومنظوماته وأفراده.

خامساً: تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية في مصر

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج بوفي ضوء التجارب العالمية في مجال التربية التعويضية، تطرح الدراسة النتائج العالمة التي تم التوصل إليها، ثم تصورا مقترحا يمكن من خلاله تفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية.

أولاً: النتائج العامة للدراسة:

من النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي:

- أن الأسرة ضرورية الآن أكثر من أي وقت مضى، فعلى الرغم مما قد تعانيه من فقر الآباء مادياً، وسوء صحتهم الجسمية، وافتقارهم إلى التعليم والثقافة، وبتكسبهم في أحياء سكنية مزدحمة، فعلى الرغم من نقائصها هذه، إلا أنه لا يمكن التهوين بها أو للتقليل من أهميتها، فهناك بون شامع بين الحياة الأسرية والرعاية البديلة، فالرعاية البديلة مهما عظم دورها فإن لها مخاطرها ومساوئها وتأثيراتها السلبية.
- تأكيد الحرص على نمو الأطفال داخل نطق أسرهم بقدر الإمكان، وتقديم كل سبل العون والمساعدة لمواجهة حاجات الأسر المحرومة، بوصول الدعم المؤسسي والجاهيري للأسرة مباشرة، فالتنظيم والتنشئة والتعليم والتطبيع الاجتماعي كلها وظائف أساسية تؤديها الأسرة لأبنائها ناهيك عن الدعم العائلي والتربوي للوالدين.
- وجود تصور واضح فيما يتعلق بالرعاية المؤسسية وبرامج الخدمة المقدمة لأبناء المؤسسات، فمما لفت تلك المؤسسات تعاني قصورا واضحا سواء من حيث أهدافها، أو تخطيط برامجها، أو تنفيذها، أو تكريب القوى البشرية اللازمة، مما قاد إلى ضعف العائد التعليمي والثقافي والاجتماعي للأطفال المحرومين.
- تقليدية اللوائح والتشريعات، فمما لفت مؤسسات الرعاية الإيوائية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية تعمل بلائحة النموذجية للقرار الوزاري رقم ٦٣ لسنة ١٩٧٧، والتي تعتقد في كثير من بنودها إلى الموضوعية والمنطق والعصرية، متناسبة أنها

- تعد هؤلاء الأفراد للتعامل مع مستحدثات القرن الحادي والعشرين ، كذلك ندرة اللوائح الداخلية التي تنظم سير العمل بكل مؤسسة.
- اعتماد مؤسسات الرعاية الإيوائية على التبرعات والهبات والوصايا التي تأتي على فترات زمنية متباعدة وغير منتظمة ، مما يؤدي إلى تباين مستوى كفاءة الخدمة المقدمة للأطفال على مدار العام.
- قصر برامج التربية التعويضية للأطفال المحرومين على مؤسسات الرعاية المؤسسية فقط دون اللجوء إلى تطبيق برامج إثرائية تعويضية متزامنة لهؤلاء الأبناء بالمراحل التعليمية المختلفة بهدف تعويض تلك الفئات المحرومة من التلاميذ ، وتحديد نوع الدعم المناسب لهم في نطاق مدارسهم وداخل فصولهم.
- غيبة الدراسات والبحوث التقويمية لمؤسسات الرعاية الإيوائية وما تقدمه من برامج وخدمات ، علاوة على تضارب بياناتها وإحصاءاتها وتعدد مصادرها ، مما يصعب معه الوقوف على أوجه القوة والضعف في تلك المؤسسات وفي برامجها ، مما يعوق تطويرها والارتقاء بمستواها.
- ضعف إعلام تلك المؤسسات عن برامجها وأنشطتها وما تقوم به من أدوار وما تحققه من أهداف ، والفئات المنتفعة ببرامجها وخدماتها ، مما يحرمها ولبنائها من مختلف صور الدعم الذي يمكن أن يصل إليها من قبل منظمات المجتمع وأفراد ، أيضا حرمان فئات من الأطفال في أمس الحاجة إلى الاستفادة من خدماتها وبرامجها.
- الخلل في توزيع الإعانات الحكومية التي تقدم للمؤسسات وتوجيهها لتدعيم أنشطة محددة قد تكون غير ضرورية ، في حين تعتمد المؤسسات بصورة شبيه كلية على التبرعات النقدية والعينية ، إضافة إلى رسوم الإقامة والتقيد وإيرادات مبيعات منتجات الأقسام المهنية إن وجدت ، في حين تحتل المصروفات الإدارية (إيجار - صيانة - نظافة - كهرباء - مياه - تليفون - أجور - مرتبات) المرتبة الأولى من الحساب

- الختامي للموقف المالي السنوي للمؤسسة، فإذا زادت الإيرادات عن المصروفات فقد حقق المشروع ما يعرف بالربح بالعكس صحيح.
- وجود عجز في الكوادر الوظيفية بالمؤسسات الإيوائية، فهي تعاني عجزاً واضحاً في تخصصات معينة كمشرقي الإشراف الليلي، والأخصائي النفسي ومدرسي الفنون، الأطباء وهيئة التمريض، كذلك تعاني المؤسسات من انخفاض مستوى كفاءة العاملين بها وعدم تأهيلهم للتأهيل المناسب ونقص البرامج التدريبية، مما يؤثر سلباً على تحقيق الأهداف المطلوبة.
- عزوف المؤسسات عن استيعاب أعداد جديدة من المودعين، على الرغم من أن طاقتها الاستيعابية تسمح بالمزيد من الأعداد مما قد يسهم في التخفيف من حدة ظاهرة أطفال الشوارع والأطفال بلا ملأى.
- ضعف الرعاية اللاحقة للأبناء المتخرجين من مؤسسات الإيواء، وذلك نظراً لقلة الإمكانيات المادية، بضعف خبرة الجهاز الوظيفي بعمليات المتابعة وحل المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تواجهها تلك الفئات بعد خروجها من المؤسسة ومواجهة ظروف الحياة حيث قلة فرص العمل المتاحة ومتطلبات سوق العمل.

ثانياً: التصور المقترح:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة من نتائج ، ووفقاً لتوجهها نحو وضع تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية ، فإن هذا التصور سوف يعتمد على ما يلي:

- ١- منطلقات التصور المقترح.
- ٢- عناصر التصور المقترح.
- ٣- آليات تنفيذ التصور المقترح.

١. المنطلقات:

أ- إن الأديان بوجه عام والإسلام على وجه الخصوص يدعو إلى التسامح والتكافل والتعاون على البر والتقوى ، فالإسلام في نظرته للمجتمع يؤكد على أنه كيان إنساني متواصل أساسه الأسرة التي تبنى على ألواصر المودة والرحمة ، والمجتمع يتعاون أفراداً وجماعاته على الخير والأخذ بيد الضعيف ورعاية اليتيم والإحسان إلى الفقير ، مما يحقق كمال التكافل الاجتماعي في أبهى صورته ومعانيه.

ب- إن المجتمع ملتزم بحمل مسؤوليته تجاه مواطنيه ، وتهيئة فرص أفضل لإشباع حاجات الناس ، والعمل على تحسين الظروف غير المواتية والحد من صور التفاوت ، وذلك عن طريق التنسيق بين التغذية والصحة والحد من صور التفاوت ، وذلك عن طريق التنسيق بين التغذية والصحة والتربية والتنمية ، بدعم الإيجابيات ، والعمل على تخفيف وطأة هذه الظروف ، إن لم يكن في الإمكان القضاء عليه.

ج- الاستجابة للتحولات والتغيرات العالمية والمجتمعية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة إعداد الفرد وتأهيله للتعامل مع تقنيات العصر وتحديات القرن الحادي والعشرين المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية.

د- التأكيد على المحافظة على الكيان الأسري في المجتمع ، وتوفير سبل حماية من انتفك ذلك أن حدوث التفكك الاجتماعي مرتبط بالتغير في قوى التوازن ، الأمر الذي لا تصبح

معه قوى الضبط الاجتماعي ذات فعالية غالتغير الاجتماعي في المجتمع الدينامي يؤدي إلى تحلل العلاقات النظامية وأنماط السلوك ،ومن ثم لا يكون هناك تحديد واضح للأدوار والمراكز الاجتماعية ،ولا يمكن مواجهة ذلك إلا بالتأكيد على كيان الأسرة ودورها الجوهري الذي يرتبط فيه سائر أعضاؤه بمشاعر المسؤولية المتبادلة والتضامن والأمن.

هـ- التعويض من الفاحية الإيجابية واجب وطني اجتماعي يتضمن معاني العدالة والمساواة ،ومن المصلح به أنه لا يوجد مكان أو مؤسسة تعادل في رعايتها واهتمامها ما يمنحه جو البيت والأسرة ، إلا أنه في ظل الظروف غير المواتية لابد أن يكون هناك البديل عندما تفشل كل المحاولات لإقامة الطفل داخل أسرته ،ومحاولة محو آثار عدم المساواة في نفوس هؤلاء الأطفال وإدماجهم في النسيج الأخلاقي الاجتماعي ،لأن مستقبل المجتمع وأمنه وأمانه هو القضية الحقيقية في مواجهة عدم المساواة.

و- التأكيد على أهمية مؤسسات الرعاية الإيوائية والدور الوظيفي الذي يجب أن تقوم به في عمليات التنشئة الاجتماعية والأخلاقية والتربوية ، والعمل على إعداد أبنائها إعداداً تعليمياً وفنياً يتناسب مع احتياجات سوق العمل ،علاوة على إعدادهم كمواطنين صالحين لكفاء مؤهلين للتعامل مع متغيرات القرن الحادي والعشرين.

ز- يجب أن تنقسم برامج التربية التعويضية التي تقدمها المؤسسات بالتوازن بين المزايا والظروف غير المواتية بحيث تؤكد على قدرة الفرد على تحقيق إمكاناته الفردية والاجتماعية ،وتوفر سبل الدعم الاقتصادي فالأمن الاقتصادي شرط ضروري لنمو الفرد السوي من حيث الاستعدادات الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية ،بل تسعى إلى تمكين الفرد من تحقيق ذاته.

ح- التأكيد على ضرورة التعاون بين وزارات التربية والتعليم والضممان الاجتماعي والصحة والسكان في تقديم برامج إثرائية للأطفال المحرومين خلال المراحل التعليمية المختلفة ،وتوثيق الصلات وتدعيم العلاقات بين المدارس وتلك المؤسسات والمساهمة

في تقديم الدعم التربوي اللازم لهؤلاء الأطفال تعليميا وثقافيا وصحيا واجتماعيا وروحيا، بهدف تحقيق النمو العقلي والوجداني والاجتماعي بصورة إيجابية.

٢. عناصر التصور المقترح:

تتمثل عناصر التصور المقترح في أهداف تلك المؤسسات، وبرامج التربية التوعوية، والجهاز الوظيفي بتلك المؤسسات، والمباني المؤسسية، ومصادر التمويل:

أ. أهداف المؤسسات الإيوائية:

تقترح الدراسة أن تقوم الوزارات المعنية بالتعاون فيما بينها وأيضا الاستعانة بأساتذة كليات التربية (الأقسام التربوية) في صياغة أهداف حديثة متطورة عصرية لمؤسسات الرعاية الإيوائية، بحيث إن الأهداف الحالية لم تعد تصلح لإعداد مواطن القرن الحادي والعشرين الذي يجب أن يمتلك من القدرات والمهارات والقيم ما يمكنه من إشباع حاجاته الفردية والاجتماعية، وأن يحيا حياة كريمة. لذا يجب أن ترتبط أهداف تلك المؤسسات بظروف المجتمع ومتغيراته وحاضره ومستقبله وآماله وطموحاته وعليه يجب أن تسعى تلك المؤسسات إلى تحقيق أهداف منها:

- ١- إعداد مواطن قادر على التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين.
- ٢- تنمية الشخصية المتكاملة جسديا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا.
- ٣- مواكبة الحياة العصرية، وتنمية معارف ومهارات التعامل والاستفادة بتكنولوجيا العصر.

٤- تحقيق أسباب الصحة الجسمية والنفسية.

٥- إكساب مهارات للشخصية الاجتماعية والقدرة على التكيف.

٦- غرس قيم الولاء والانتماء للمجتمع.

٧- الإلمام بالأبعاد الثقافية والاجتماعية المجتمعية والعالمية.

٨- إكساب مهارات التعلم الذاتي والتعامل مع مصادر المعرفة المتعددة.

٩- إكساب قيم التعاون وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس.

١٠- استيعاب أكبر عدد من الأطفال ذوي الظروف الخاصة والتخفيف من حدة الظواهر غير الإنسانية وغير الحضارية في ضوء ما تسمح به إمكانات تلك المؤسسات.

بعضها يتعلق ببرامج الرعاية :

١- تطوير برامج الرعاية المقدمة لأطفال المؤسسات مهنيًا وثقافيًا واجتماعيًا والتأكيد على الأدوار والعلاقات الاجتماعية في عمليات التنشئة وإعدادهم لممارسة هذه الأدوار في المستقبل.

٢- الاهتمام بتوفير الرعاية الصحية والنفسية وذلك من خلال تطبيق نظام التأمين الصحي الشامل لهؤلاء الأبناء، والاكتشاف المبكر لأعراض الأمراض الجسمية والنفسية وعلاجها ومتابعتها .

٣- التأكيد على دور التربية الدينية والروحية في تنمية الشعور الديني لدى الأبناء وتوجيه سلوكهم وتربية أخلاقهم، وإكسابهم القيم والتقاليد والمفاهيم الاجتماعية التي تساعدهم على أخذ أدوارهم وممارسة مسؤولياتهم الحياتية .

٤- توفير البيئة الاجتماعية والعاطفية للشبيهة بالمحيط العائلي واللجو الأسري بما تتضمنه من مثيرات وممارسات ووسائل معيشية مناسبة بما يحقق الاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء.

٥- التخطيط لبرنامج تشاركي بين مؤسسات الرعاية والمجتمع بمنظوماته وأعضائه بهدف انفتاح تلك المؤسسات على المجتمع ودمج أبنائها في مؤسسات البيئة المحيطة وتشجيع الزيارات المتبادلة، وبناء جسور من التواصل والتقارب بين أبناء المجتمع الواحد .

٥- فيما يتعلق بالجهاز الوظيفي:

١- دعم الجهاز الوظيفي بتلك المؤسسات، وتحريث الدقة في اختيار العاملين بها ، بحيث تتوفر لديهم الرغبة الصادقة في مجال العمل الإنساني، والخبرة في مجال العمل المؤسسي وتكوين علاقات الود والتعاطف مع الأبناء.

- ٢- سد العجز في الجهاز الوظيفي في تلك المؤسسات ،والذي يتمثل في الجهاز الفني المتخصص مخصصة والمجتمع يعاني فائضا في جميع التخصصات.
- ٣- عقد دورات تدريبية للعاملين في وظائف ومجالات الرعاية للمؤسسة تمكنهم من تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم ،للارتقاء بمستوى أداء وكفاءة هذه المؤسسات.
- ٤- تعويض العاملين في هذا المجال ماديا ومعنويا ،بذلك نظرا لضائقة أجورهم ،وما يتطلبه العمل داخل تلك المؤسسات من ضخامة الأعباء ومضاعفة أوقات العمل .

د فيها يتعلق بالمباني /المؤسسية:

- ١- زيادة أعداد المؤسسات بشكل أفقي أو للتوسع للرأسي والاستفادة في ذلك بالإمكانات المتاحة في المدن الجديدة (٦ أكتوبر - ١٠ رمضان - السادات) ،بذلك من أجل استيعاب أعداد أكبر من الأطفال المحرومين حماية لهم من الأخطار ولمجتمعهم من الانهيار.
- ٢- أن يراعى في تصميم المباني المؤسسية الجديدة تزويدها بالورش والملاعب والمطاعم اللازمة لممارسة الأنشطة المختلفة مما يسهم في تحقيقها لأهدافها.
- ٣- أن يكون تصميم المؤسسة قريبا من تصميم البيوت السكنية في البيئة الموجودة بها حتى توفر نوعا من الحياة يضاهي الحياة الأسرية إلى حد كبير.
- ٤- يجب صيانة المباني المؤسسية وعدم تركها فترات طويلة حتى تسوء حالتها ومرافقها.
- ٥- تزويد المؤسسات بالمعدات والأجهزة الحديثة وتطوير الورش وتوفير الخامات اللازمة لممارسة الأنشطة الفنية والتدريب المهني.

د التمويل :

نعاني تلك المؤسسات محدودية التمويل الحكومي ، والاعتماد على التبرعات والهبات النقدية والعينية ،إلا أنها تأتي غير منظمة وفي أوقلت معينة ، وغير كافية لاحتياجات تلك المؤسسات مع التناقص المستمر للدعم الحكومي.

لذا يجب :

- ١- إنشاء هيئات أو صناديق للموارد المالية الخاصة بالتبرعات والهبات لتلك المؤسسات لتتظلم الإتفاق وإدارته واستثمار تلك الموارد بشكل يضمن استمرارية التمويل بشكل أفضل .
- ٢- إنشاء بنك للأطعمة التي تأتي بكثرة في أوقات معينة للمؤسسات فتعرض للتلف نظرا لعدم توافر الأجهزة الخاصة بحفظها.
- ٣- تشجيع المستثمرين ورجال الأعمال على تقديم الدعم المالي والعيني لتلك المؤسسات ، وتبني تطوير مراكز للتدريب المهني الخاصة بها والاستفادة بأبنائها تلك المؤسسات في المشاريع الخاصة بهم كعمالة معدة ومدربة.

٣. آليات تنفيذ التصور المقترح:

- أ- رسم خريطة اجتماعية للمناطق الفقيرة والمحرومة في المجتمع المصري ، ورصد أحوال الفئات والشرائح الفقيرة والمحنة سواء في الريف أو الحضر بحيث يمكن حصر تلك الفئات ودعمها اقتصاديا ، وحل المشكلات الاجتماعية التي تعانيها قدر الإمكان.
- ب- العمل على تثبيت دعائم الأسرة والحفاظ على كيانها باعتبارها الأداة الرئيسة للرعاية والتربية والتطبيع الاجتماعي ، وذلك بتقديم أوجه المساعدة وتحسين ظروف الأطفال في السياق الأسري ، ومساهمة وسائل الإعلام في توعية الجماهير والرأي العام بذلك.
- ج- إنشاء مراكز للموارد الأسرية ولتنمية الطفولة والوالدية ، تختص في المقام الأول بمواجهة حاجات الأسر المحرومة ، وتقديم للخدمات الإرشادية ، وتحسين أحوال الآباء والأمهات الثقافية والاجتماعية ، وتقديم يد العون المادي بما يحفظ على الأسرة كيانها من التصدع والانحيار.
- د- تحديث اللوائح المنظمة للعمل بهذه المؤسسات ، وإعادة النظر في موادها وبنودها بحيث تتماشى مع الحياة العصرية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها .

- هـ- تطوير اللوائح الداخلية بكل مؤسسة ،وأن تلتزم المؤسسات بتطبيق اللوائح ،ومتابعة ذلك من قبل الجهات المسؤولة.
- و- مساهمة وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية في الإعلان عن مؤسسات الرعاية الإيوائية وأهدافها وبرامجها التربوية ، والفئات المستفيدة من خدماتها ،ومصادر تمويلها ، وسبل النهوض بها ،وذلك حتى تتيح الفرصة لمزيد من المشاركة المجتمعية في التخفيف من حدة المظاهر غير الحضارية كأطفال الشوارع والأطفال بلا مأوى.
- ز- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في تطوير اللوائح والأطر النظرية لتلك المؤسسات من حيث أهدافها وبرامجها وآليات التنفيذ والمتابعة.
- ح- تبني وزارة التربية والتعليم في سياساتها التعليمية برامج إثرائية خاصة بتعويض الأطفال المحرومين تقدم لهم داخل مدارسهم خاصة في المناطق المحرومة والأحياء الفقيرة .
- ط- مساندة مؤسسات للتربية غير النظامية (كالأندية والمساجد ومراكز الشباب والمكتبات) للمؤسسات بما لديها من إمكانيات مادية وبشرية لمساعدتها في تحقيق أهدافها وتنفيذ برامجها .
- ي- تبني نظام تدريبي للعاملين بمؤسسات الرعاية الإيوائية يتسم بالجدية والاستمرارية للتدريب على المهارات والأساليب الناجحة في إدارة تلك المؤسسات ،وتنمية السلوك الإيجابي.
- ك- تشجيع رجال الأعمال والمستثمرين والبنوك ومنظمات المجتمع المدني على تقديم المزيد من الدعم المادي والعيني، كبناء المؤسسات وتجهيزها ودعم احتياجاتها المالية والبشرية ،والتأكيد على المشاركة المجتمعية.
- وأخيرا وإن كان اهتمامنا يبدو منصبا بالدرجة الأولى على الإمكانيات المادية والحرص على توافرها ،غاضين البصر عن مخاطر الرعاية البديلة وتأثيراتها السلبية ،فإننا نسعى من خلال ذلك إلى أن ننظر إلى التربية التعريضية وبرامجها في تلك

المؤسسات من وجهها المضيء وركز على جوانبها الإيجابية بولا نجد أمامنا سوى أن نزيد من مزايها وإيجابيات الرعاية البديلة بولن نحاول جادين التقليل من مساوئها وأخطارها بولن نحرص على أن يستفيد أكبر عدد ممكن من الأطفال من برامجها وخدماتها حتى يمكنهم أن يتغلبوا على ظروفهم ويصنوا نوعية حياتهم.

الهوامش:

(١) حامد عمار وآخرون، السوسنة الاجتماعية للتعليم، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، مجلس بحوث العلوم الاجتماعية والتربية، ١٩٩٨، ص

٢.

(٢) تقرير التنمية البشرية في مصر عام ٢٠٠٥ يولاه الفقر والبطالة والامية
http://www.agriculturenews.fao.ne.net/index_ar.aspx (30-5-2006)

(3) United Nations Development Program Report 2005
http://en.wikipedia.org/wiki/list_of_countries_by_literacy_rate (30-5-2006)

(٤) تقرير التنمية البشرية لمصر عام ٢٠٠٥ يولاه الفقر والبطالة والامية مرجع سابق.

(٥) تقرير اليونيسف وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦: المقصون والمحجوبون
<http://www.unicef.org/sowc06> (20-1-2006)

(٦) علي السيد الشخبي، علم اجتماع التربية المعاصر بتطوره، منهجيته، تكافؤ الفرص التعليمية، القاهرة دار الفكر العربي، ٢٠٠٢، ص ص ١٦٣، ١٧٢.

(٧) حسن حسين البيلوي، في علم اجتماع المدرسة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٣، ص ١٣.

(8) Marion, Lundy, Dobbert; *Ethnographic Research*, New York: Praeger publishers, 1982, p. 102.

- (٩) وزارة الشؤون الاجتماعية ، قرار وزاري رقم (٦٣) لسنة ١٩٧٧ ، اللائحة النموذجية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المعرضين للانحراف من الجنسين ، ص ١ .
- (١٠) محمد عطية الإبراشي ، جان جاك روسو وآراؤه في التربية والتعليم ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥١ ، ص ٣٩ .
- (١١) فتحية حسن سليمان ، تربية الطفل بين الماضي والحاضر ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٧٩ ، ص ١٣٦ .
- (12) Kate , Silber , Pestalozzi , The Man And His work , London : Routledge And Kegan Paul , 1960 , p. 26.
- (١٣) سعد مرسي أحمد ، تطور الفكر التربوي ، ط ١٠ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٦ ، ص ٤٢٥ .
- (١٤) المرجع السابق نفس الصفحة .
- (١٥) أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني ، سنن ابن ماجه ، ج ٢ ، بيروت ، المكتبة العلمية ، (د-ت) ، ص ١٢١٣ ، حديث رقم ٣٦٧٩ .
- (١٦) المرجع السابق نفس الصفحة ، حديث رقم ٣٦٨٠ .
- (١٧) أبو داود سليمان ابن الأشعث السجستاني الأزدی ، سنن أبي داود ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، (د-ت) ص ٣٣٨ ، حديث رقم ٥١٥٠ .
- (١٨) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري ، الأدب المفرد ، القاهرة ، مكتبة الخانجي ، ٢٠٠٣ ، ص ٧١ .
- (١٩) ابن ماجه ، مرجع سابق ، ص ١٢١٣ ، حديث رقم ٣٦٧٨ .
- (٢٠) علي الطنطاوي ، ناجي الطنطاوي أخبار عمر وأخبار عبدالله بن عمر ، دمشق ، دار الفكر ، ١٩٥٩ ، ص ص ٤٤١ ، ٤٤٢ .
- (٢١) أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي : مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ، القاهرة ، دار الفجر للتراث ، ١٩٩٩ ، ص ٥٩ .

- (٢٢) عبد الله بن ناصر المدحان، أطفال بلا أسر، الرياض، مكتبة العبيكان، ٢٠٠٣،
ص ٥١، ٥٢.
- (٢٣) أحمد عطية أحمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، الدار
المصرية اللبنانية، ١٩٩٩، ص ٦٩.
- (٢٤) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع للنشأة والتطور، الإسكندرية، دار
المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢، ص ١١٦.
- (٢٥) نيقولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة
وآخرون، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣، ص ٣٢١.
- (٢٦) انظر :
- سمير نعيم، النظرية في علم الاجتماع، القاهرة، دار المعارف،
١٩٧٩، ص ١٩٦، ١٩٧.
 - عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع للنشأة والتطور، مرجع سابق
، ص ١١٨، ١١٩.
 - نيقولا تيماشيف، مرجع سابق، ص ٢٢٩، ٢٣٠.
- (٢٧) عبد الباسط عبد المعطي، في نظرية علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة
الجامعية، ١٩٨٧، ص ١٢٦، ١٢٧.
- (٢٨) أحمد أبو زيد، البناء الاجتماعي مدخل لدراسة المجتمع، القاهرة، الهيئة
المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥، ص ٢٩.
- (٢٩) محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية
، ١٩٩٥، ص ١٩٥.
- (٣٠) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع للنشأة والتطور، مرجع سابق، ص
١١٦.

(٣٢) حسن حسين البيلالوي، "طبيولوجي" مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر دراسات تربوية، المجلد الأول، الجزء الرابع، سبتمبر ١٩٨٦، ص ٢١٢.

(٣٣) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع للتربية الحديث، النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة، الأسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨، ص ص ١٧٦، ١٧٧.

(٣٤) علي ليلة، البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا : المفاهيم والقضايا، القاهرة، مدار المعارف، ١٩٨٢، ص ٢٥٦.

(٣٥) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية الحديث، مرجع سابق، ص ص ١٧٨، ١٧٩.

(36) Chapman, Karen; The Sociology of Schools; London: Tauistok, 1986, p.42.

(٣٧) حسن حسين البيلالوي، مرجع سابق، ص ٢٢٨.

(38) Wlter Feinberg And Jonas F.soltis, op-cit ,p. 36

(٣٩) علي ليلة، مرجع سابق، ص ٣.

(٤٠) فتحية حسن سليمان، مرجع سابق، ص ١٤.

(٤١) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٤٢) نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٤٣) الجمعية المصرية لقرى الأطفال : لماذا تعني قرى الأطفال؟، قرى الأطفال مستقبلهم بين أيديكم"، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٢.

(٤٤) الجمعية المصرية لقرى الأطفال : هيرمان جمانيز وقرى الأطفال، قرى الأطفال SOS بمصر مستقبلهم بين أيديكم، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٢.

(٤٥) محمد منير مرمسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٣٨.

(٤٦) وزارة الشؤون الاجتماعية خلال دور الحضنة والمؤسسات الإيوائية للأطفال المعرضين للإبحاراف ،القاهرة ، مطبوعات وزارة الشؤون الاجتماعية ، ١٩٧٠ ، ص ١.

(٤٧) مصطفى المصماتي ، الرعاية البديلة للأطفال والأحداث ، المؤتمر الأول للدفاع الاجتماعي ، سلسلة مطبوعات الدفاع المدني ، الكتاب الأول ، وزارة الشؤون الاجتماعية ، ١٩٨٠ ، ص ١٢٠.

(٤٨) وزارة الشؤون الاجتماعية بحث ميداني عن المؤسسات الإيوائية ، القاهرة ، المطبعة الفخرية ، ١٩٦٢ ص ٢١.

(٤٩) أحمد شفيق غنيمه ، رعاية الأطفال في قرى الأطفال SOS ، القاهرة ، الجمعية المصرية لقرى الأطفال ، ١٩٨٥ ، ص ٢٧.

(٥٠) تقرير اليونيسف ، وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦ ، مرجع سابق.

(٥١) المرجع السابق.

(٥٢) الاجتماع التشاوري بشأن دراسة الأمم المتحدة عن العنف ضد الأطفال لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا - مشاركة الأطفال والشباب ، من ٢٤ - ٢٩ يونيو ٢٠٠٥ القاهرة بمصر www.ngo-crc.org.

(53) Ruth Winter, the Separation Individuation Negotiations of Asthmatic Toddlers and Their Mothers, Dissertation Abstracts International, Vol.43, No.1, 1982, p.930.

(٥٤) إبراهيم التمسوقي دراسة إمبريقية مقارنة لآثر وفاة الأب على للتوافق النفسي عند البنين والبنات ممن هم دون سن البلوغ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ ص ١٣.

(٥٥) تقرير اليونيسف مرجع سابق.

- (٥٦) بيبير سانيه، الفقر : الجبهة التالية في الكفاح من أجل حقوق الإنسان، ترجمة سعاد الطويل ، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، القاهرة مركز مطبوعات اليونيسكو ، العدد ١٨٠ ، يونية ٢٠٠٤ ، ص ١٢٧.
- (٥٧) ماري ميوندا ، الفقر كانتهاك لحقوق الانسان : نحو حق في رفض الفقر ، ترجمة عبد الحميد الجمال ، المرجع السابق ، ص ١٣٣.
- (58) Improved Natural Resource Mangement: Sustainable Solutions for Effective Poverty Reduction, www.worldbank.org/rural (30-5-2006).
- (٥٩) تقرير للتنمية البشرية في مصر سنة ٢٠٠٤ ، اختيار اللامركزية من أجل الحكم الرشيد ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومعهد التخطيط القومي ، مصر ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٣.
- (٦٠) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنسية ، قسم بحوث الجريمة ، الأنماط الجديدة لتعرض الأطفال للإحتراف (أطفال الشوارع) دراسة استطلاعية ، القاهرة ، ١٩٩٩ ص ٢٦.
- (٦١) زيادة حالات الطلاق بين الشباب في مصر
- [Http://www.annabaa.org/nbanews/11/59.htm](http://www.annabaa.org/nbanews/11/59.htm) (30-5-2006)
- (62) Doris Cottam; Family Structure and Delinquency: the Impact of the Broken Home, Dissertation Abstract International, Vol.42, No.1, 1982, p.4606.
- (63) www.ya3mri.com/zawaj/ejtma3/20.htm. (15-5-2006).
- (٦٤) عبد الله بن ناصر السدحان مرجع سابق ص ٢٢.
- (٦٥) وزارة الشؤون الاجتماعية ، قرار وزاري رقم ٦٣ لسنة ١٩٧٧ ، للاتحة للنموذجية مرجع سابق ص ١.
- (٦٦) عبد الله بن ناصر السدحان مرجع سابق ص ٢٢.

- (٦٧) وزارة الشؤون الاجتماعية، قرار وزاري رقم (٦٣) لسنة ١٩٧٧ اللائحة النموذجية، مرجع سابق، ص ١.
- (٦٨) المرجع السابق، ص ٢٠١.
- (٦٩) نفس المرجع السابق، ص ٣٠٢.
- (٧٠) المرجع السابق، ص ٨-٥.
- (٧١) انظر:

• وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار، الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ص ص ٨٧-٨٩.

• وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار، قراءة لإحصاءات المؤسسات الإيوائية، ٢٠٠١-٢٠٠٢، ص ص ١-٣.

• وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار، بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية موزعة على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤.

• انظر ملحق (١) بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية موزعة على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤.

(٧٢) تقرير اليونيسف، وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦، مرجع سابق.

(٧٣) حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥، ص ٢١٩.

(٧٤) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية الحديث، مرجع سابق، ص ٣٣٠.

(٧٥) المرجع السابق، ص ٣٣٢.

- (٧٦) أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٢، ص ص ٩٥، ٩٦.
- (٧٧) بيدالجوجيا الدعم، عرض تربيوي، سن ويكيبيديا الموسوعة الحرة [http://ar.wikipedia.org/w/index.php?\(23-5-2006\)](http://ar.wikipedia.org/w/index.php?(23-5-2006)).
- (78) Morvin, Alkin; Encyclopedia of Educational Research, Vol.1, 6th Ed., New York: Macmilan Publishing Company, 1992, p.208.
- (٧٩) المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٨٣.
- (٨٠) سيد أحمد عثمان، الإثراء النفسي دراسات في الطفولة ونمو الإنسان، ط٢، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩٤، ص ص ٤-٨.
- (81) Success in School: Education Ideas That Back to success in school main menu. <http://www.aecf.org/initiatives/success/over/htm>. (30-4-2005).
- (82) Ibid.
- (٨٣) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع التربوية الحديث، مرجع سابق، ص ٣٣١.
- (84) Reforms at Compulsory Education Level 1984 -94 – Part 1 Compensating for Inequalities, <http://www.eurydice.org/Documents/reflen /reen16.htm> (24-4-2005).
- (٨٥) مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين <http://www.gifted.org.sa/jhu.php> (15-12-2005).
- (٨٦) مركز رعاية الموهوبين بالقرينات <http://www.mohob.net/mkkz/modules.php> (15-12-2005).
- (٨٧) المدرسة الاهلية للبنات School Wide Enrichment Model <http://www.asg.jo/arabic /elementary .php> (15-12-2005).

(٨٨) وزارة التربية والتعليم بمشروع إعداد المعايير القومية ،للمعايير القومية للتعليم في مصر ،المجلد الأول ،القاهرة ،مطابع الأهرام للتجارية بقلوب مصر ،٢٠٠٣ ،ص٣.

(٨٩) المرجع السابق ص ٥٦.

(٩٠) مايكل لامب ،التعليم المبكر وارتقاء النزوع الوجداني الاجتماعي : دراسة تجريبية بترجمة سامي السهم ،مستقبلات ،القاهرة مركز مطبوعات اليونيسكو ،العدد(١٣٢) ،المجلد (٣٤) ،العدد(٤) ديسمبر ٢٠٠٤ صص ٥٠٦-٥٠٨.

(٩١) المرجع السابق ص ٥١٣.

(٩٢) جابر عبد الحميد ،أحمد خيرى كاظم ،مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،القاهرة :دار النهضة العربية ،١٩٩٦ ،ص ٢٤٢.

(٩٣) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم الاجتماع ،النشأة والتطور ،مرجع سابق ص ١٥٩.

(٩٤) صلاح الدين محمود علام ،القياس والتقويم التربوي والنفسى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٢ ، ص ٦٥٥.

• انظر ملحق (٢) استمارة للملاحظة.

(٩٥) صلاح الدين محمود علام ،مرجع سابق ص ١١٨.

(٩٦) جابر عبد الحميد ،أحمد خيرى كاظم ، مرجع سابق ص ٢٤٧.

φ انظر ملحق (٣)

المراجع :

أولاً: للمراجع العربية:

- (١) إبراهيم الدسوقي ،دراسة إمبريقية مقارنة لاثـر وفاة الأب على التوافق للنفسى عند البنين والبنات ممن هم دون من البلوغ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٢.
- (٢) الاجتماع التشاوري بشأن دراسة الأمم المتحدة عن العنف ضد الأطفال لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بمشاركة الأطفال والشباب ، من ٢٤ - ٢٩ يونيو ٢٠٠٥ القاهرة مصر www.ngo-crc.org.
- (٣) أحمد أبو زيد ،البناء الاجتماعي مدخل لدراسة المجتمع ،القاهرة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥.
- (٤) أحمد حسين اللقاني ،علي أحمد الجمل ،معجم المصطلحات التربوية ،المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،القاهرة ،عالم الكتب ، ٢٠٠٢.
- (٥) أحمد شفيق غنيمه برعاية الأطفال في قرى الأطفال SOS ،القاهرة ، الجمعية المصرية لقرى الأطفال ، ١٩٨٥.
- (٦) أحمد عطية أحمد ،مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،القاهرة ، الدار المصرية للكتاب ، ١٩٩٩.
- (٧) بيداجوجيا الدعم ،عرض تربوي بمن ويكيبيديا الموسوعة الحرة [http://ar.wikipedia.org/w/index.php?\(23-5-2006\)](http://ar.wikipedia.org/w/index.php?(23-5-2006)).
- (٨) بيبير ساندي ،الفقر : الجبهة القتالية في الكفاح من أجل حقوق الإنسان ،ترجمة سماد الطويل ، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ،القاهرة ،مركز مطبوعات اليونيسكو ،العدد ١٨٠ ، يونيو ٢٠٠٤.
- (٩) تقرير للتنمية البشرية في مصر سنة ٢٠٠٥ يواجه الفقر والبطالة والأمية http://www.agriculturenews.faome.net/index_ar.aspx (30-5-2006)

- (١٠) تقرير التنمية البشرية في مصر سنة ٢٠٠٤ ، اختيار اللامركزية من أجل الحكم الرشيد ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومعهد التخطيط القومي ، مصر ، ٢٠٠٤ .
- (١١) تقرير اليونسيف وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦ : المقصون والمحجوبون
<http://www.unicef.org/sowc06>
<http://www.unicef.org/sowc06> (20-1-2006)
- (١٢) جابر عبد الحميد ، أحمد خيرى كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٦ .
- (١٣) الجمعية المصرية لقرى الأطفال : ماذا تعني قرى الأطفال ؟ ، قرى الأطفال مستقبلهم بين أيديكم " ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- (١٤) الجمعية المصرية لقرى الأطفال : هيرمان جملينز وقرى الأطفال ، قرى الأطفال SOS بمصر مستقبلهم بين أيديكم ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- (١٥) حامد عمار وآخرون ، السياسة الاجتماعية للتعليم ، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، القاهرة ، مجلس بحوث العلوم الاجتماعية والتربية ، ١٩٩٨ .
- (١٦) حسن حسين البيلالي ، "طبولوجي" مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر دراسات تربوية ، المجلد الأول ، الجزء الرابع ، سبتمبر ١٩٨٦ .
- (١٧) حسن حسين البيلالي ، في علم اجتماع المدرسة ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٣ .
- (١٨) حمدي علي أحمد ، مقدمة في علم اجتماع التربية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥ .
- (١٩) أبو داود سليمان ابن الأئمة المجتلي الأزدي ، سنن أبي داود بيروت ، دار الكتب العلمية ، (د-ت) .
- (٢٠) زيادة حالات الطلاق بين الشباب في مصر
<http://www.annabaa.org/nbanews/11/59.htm> . (15-5-2006)

- (٢١) سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، ط ١٠، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٦.
- (٢٢) سمير نعيم، النظرية في علم الاجتماع، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩.
- (٢٣) سيد أحمد عثمان، الإثراء النفسي لدراسات في الطفولة ونمو الإنسان، ط ٢، القاهرة، مكتبة الأتجلو المصرية، ١٩٩٤.
- (٢٤) صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي، والنفسية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢.
- (٢٥) عبد الباسط عبد المعطي، في نظرية علم الاجتماع، الأسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧.
- (٢٦) عبد الله بن ناصر السحلي، أطفال بلا أسر، للرياض، مكتبة العبيكان، ٢٠٠٣.
- (٢٧) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، القاهرة، مكتبة الخانجي، ٢٠٠٣.
- (٢٨) أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سفن ابن ماجه، ج ٢، بيروت، المكتبة العلمية، (د.ت).
- (٢٩) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية للحدث، والنشأة التطورية والمدخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة، الأسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨.
- (٣٠) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع للنشأة والتطور، الأسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢.
- (٣١) علي السيد الشخبي، علم اجتماع التربية المعاصر، تطوره، منهجيته، تكاليفه، الفرص التعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢.
- (٣٢) علي الطنطاوي، غنجي الطنطاوي أخبار عمر وأخبار عبدالله بن عمر، دمشق، دار الفكر، ١٩٥٩.

- (٣٣) علي ليلة، البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا : المفاهيم والقضايا ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢.
- (٣٤) فتحية حسن سليمان ، تربية الطفل بين الماضي والحاضر ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٧٩.
- (٣٥) أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي : مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ، القاهرة ، دار الفجر للتراث ، ١٩٩٩.
- (٣٦) مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين
http://www.gifted.org.sa/jhu.php(15-12-2005)
- (٣٧) ماري موبندا ، الفقر كانتهاك لحقوق الانسان : نحو حق في رفض الفقر
ترجمة عبد الحميد الجمال.
- (٣٨) مايكل لامب ، التعليم المبكر وارتقاء للنزوع الوجداني الاجتماعي : دراسة تجريبية ترجمة سامي السهم ، مستقبلات ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونيسكو ، العدد (١٣٢) ، المجلد (٣٤) ، العدد (٤) ، ديسمبر ٢٠٠٤.
- (٣٩) محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥.
- (٤٠) محمد عطية الإبراشي ، جان جاك روسو وآرلوه في التربية والتعليم ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥١.
- (٤١) محمد منير مرسى ، تاريخ التربية في الشرق والغرب ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢.
- (٤٢) المدرسة الأهلية للبنات School Wide Enrichment Model
http://www.asg.jo/arabic/elementary.php. (15-12-2005).
- (٤٣) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، قسم بحوث الجريمة ، الأنماط الجديدة لتمرّض الاطفال للانحراف (أطفال الشوارع) دراسة استطلاعية ، القاهرة ، ١٩٩٩.

(٤٤) مركز زرع الحياة الموحد بين بالتقريبات

<http://www.mohob.net/mkkz/modules.php> (15-12-2005)

(٤٥) مصطفى المسلماني ، الرعاية البديلة للأطفال والأحداث ، المؤتمر الأول

للدفاع الاجتماعي ، سلسلة مطبوعات الدفاع المدني ، الكتاب الأول ، وزارة

الاشئون الاجتماعية ، ١٩٨٠.

(٤٦) المعجم الوجيز ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٨.

(٤٧) نيقولا تيماشيف نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها ، ترجمة محمود

عودة وآخرون مطبعة ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٣.

(٤٨) وزارة التأمينات والاشئون الاجتماعية ، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ

القرار ، قراءة لإحصاءات المؤسسات الإيوائية ، ٢٠٠١-٢٠٠٢.

(٤٩) وزارة التأمينات والاشئون الاجتماعية ، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ

القرار ، الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

(٥٠) وزارة التأمينات والاشئون الاجتماعية ، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ

القرار ، بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية موزعة على أنحاء

الجمهورية لعام ٢٠٠٤.

(٥١) وزارة التربية والتعليم مشروع إعداد المعايير القومية ، المعايير القومية للتعليم

في مصر ، المجلد الأول ، القاهرة مطابع الأهرام التجارية بقلوب مصر

٢٠٠٣.

(٥٢) وزارة الشؤون الاجتماعية ، قرار وزاري رقم (٦٣) لسنة ١٩٧٧ ، اللائحة

النموذجية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المعرضين للانحراف من

الجنسين.

(٥٣) وزارة الشؤون الاجتماعية ، دليل دور الحضانة والمؤسسات الإيوائية للأطفال

المعرضين للانحراف ، القاهرة ، مطبوعات وزارة الشؤون الاجتماعية ، ١٩٧٠.

(٥٤) وزارة الشؤون الاجتماعية بحث ميداني عن المؤسسات الإيوائية، القاهرة، المطبعة الفخرية، ١٩٦٧.

ثانياً المراجع الأجنبية :

- (55) Alkin Morvin; Encyclopedia of Educational Research, Vol.1, 6th Ed., New York: Macmilan Publishing Company, 1992.
- (56) Cottam Doris; Family Structure and Delinquency: The Impact of the Broken Home, Dissertation Abstract International, Vol.42, No.1, 1982.
- (57) Dobbert Marion Lundy; Ethnographic Research, New York: Praeger publishers, 1982.
- (58) Feinberg Wlter and F.Solits Jonos; School and Society, 3rd Ed., London: Teachers College Press, 1998.
- (59) Improved Natural Resource Mangement: Sustainable Solutions for Effective Poverty Reduction, www.worldbank.org/rural
- (60) Karen Chapman; the Sociology of Schools; London: Tauistok, 1986.
- (61) Reforms at Compulsory Education Level 1984 -94 – Part 1 Compensating for Inequalities, <http://www.eurydice.org/Documents/reflen/reen16.htm>.
- (62) Silber Kate; Pestalozzi the Man and His Work; London: Routlege and Kegan Paul, 1960.
- (63) Success in School: Education Ideas That Back to success in school main menu, <http://www.aecf.org/initiatives/success/over/htin>.

-
- (64) United Nations Development Program Report 2005
http://en.wikipedia.org/wiki/list_of_countries_by_literacy_rate.
- (65) Winter Ruth; the Separation Individuation Negotiations of Asthmatic Toddlers and Their Mothers, Dissertation Abstracts International, Vol.43, No.1, 1982.
- (66) www.ya3mri.com/zawaj/ejtma3/20.htm.

وزارة التأمينات والشؤون والاجتماعية

الإدارة المركزية للرعاية الاجتماعية

الإدارة العامة للأسرة والطفولة

وحدة المعلومات والتوثيق

ملحق (١)

بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية موزعة

على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤

م	المعدنية	عدد المؤ سما ت	التربية		السعة		الموجود الفعلي		نسبة الاشغال
			داخل الخط ة	خارج الخط ة	ذكور	انثى	ذكور	انثى	
١	القاهرة	١١٨	٢	١١	٣١١٧	٢٤١٨	١٨١٩	١٦٤٨	٦٣ %
٢	الجيزة	١٥	٣	١٢	٤٤٢	٥٠٥	٢٩٢	٢٤٩	٥٧ %
٣	الفيوم	٣	١	٢	١٤٥	١٤٥	١١٤	٧٠	٦٣ %
٤	بنى سوف	٧	٣	٤	٢١٨	١٤٨	٣٦٦	١٠٠	٥٩ %
٥	المنيا	٩	٢	٧	٢٤٧	١٤٠	٣٨٧	٧٢	٥٦ %
٦	أسيوط	٦	٢	٤	٣١٥	٣٤٠	٦٥٥	٢٧٦	٧٤ %
٧	سوهاج	٥	١	٤	٢٢٥	١٢٥	٣٥٠	٦٠	٤٠ %
٨	قنا	٩	١	٨	١٩٤	٧٤	٢٦٨	٣٣	٤٧ %
٩	الأقصر	٤	٢	٢	٧٠	١٤٠	٢١٠	٤٥	٣٨ %
١٠	اسوان	٤	٢	٢	١٥٤	٦٦	٢٢٠	٦٣	٤٧ %
١١	القليوبية	٣	٢	١	٦٣	٥٠	١١٣	٤٢	٦٠ %
١٢	المنوفية	٣	٢	١	١٢٥	٦٥	١٩٠	٦٧	٥٣ %
١٣	الغربية	١٥	٤	١١	٤٨٥	٣١٥	٨٠٠	٢٨٣	٥٨ %
١٤	الشرقية	٧	٢	٥	٣٥٢	٧٠	٤٢٢	٣٩	٦٧ %
١٥	البحيرة	٨	٢	٦	٢٢١	١٦٩	٣٩٠	١٢٦	٥٨ %
١٦	الإسكندرية	١٧	٧	١٠	٤٧٨	٤٠٢	٨٨٠	٢٥٨	٦٨ %

Z	٤٨	٧٧	١٨	٥٩	١٦٠	٤٥	١١٥	٢	١	٣	بور سعيد	١٧
Z	٣٧	٥٦	١٨	٢٨	١٥٠	٢٥	١٢٥	٠	٢	٢	دمياط	١٨
Z	٨٠	٢٤	١٦	٨	٣٠	١٥	١٥	—	١	١	الاسماعيلية ياقوت	١٩
Z	٦٦	٢٦٩	١١٤	١٥٥	٤١٠	٢٢٠	١٩٠	٦	٣	٩	الدقهلية	٢٠
Z	٤١	٣١	١٣	١٨	٧٥	٥٠	٢٥	١	١	٢	قفسر الشيخ	٢١
Z	٦٠	٧٧٤٩	٣٤٥٨	٤٢٩١	١٢٨٤ ٨	٥٥٢٧	٧٣٢١	٢٠ ٤	٤٦	٢٥٠	الاجمعي	

ملحق (٢)

استمارة ملاحظة بالمشاركة

واقع برامج التربية التعويضية في مؤسسات
الرعاية الإيوائية

إعداد

د. سهير علي الجيار

أولاً : بيانات أساسية

اسم المؤسسة :

أهلية

تبعيتها : حكومية

عدد المودعين :

انث

النوع : نكحور

أسباب الإيداع :

يتم مجهول النسب تصدع أسري فقر

المرحلة التعليمية :

تدريب مهني

جامعي

ثانوي

إعدادي

ابتدائي

عدد المشرفين :	نهاري	إيلي
يوجد لخصائي اجتماعي :	نعم	المؤهل :
يوجد لخصائي نفسي :	نعم	المؤهل :
يوجد مدرس موسيقى :	نعم	
يوجد مدرب رياضي :	نعم	
يوجد واعظ ديني :	نعم	
يوجد طبيب :	نعم	
توجد برامج تدريبية للمعلمين بالمؤسسة :	نعم	

ثانيا : مواقف استثمار الملاحظة :

م	المواقف	الاستجابة		
		نعم	أحيانا	لا
المحور الأول : الخدمات التعليمية				
١	المدرسة المتعلق بها الطلاب داخل المؤسسة أو خارجها.			
٢	يتصل المشرف دائما بالمدرسة لمتابعة الطلاب تعليميا.			
٣	يحصل الطلاب على معدلات مرتفعة في الامتحان.			
٤	يشترك الطلاب في مجموعة للتقوية أو درس خصوصي.			
٥	ينتقل الطلاب من الفرقة الأدنى إلى الفرقة الأعلى دوريا.			
المحور الثاني : التدريب المهني				
٦	الابن متعلق بمركز التدريب داخل المؤسسة أو خارجها.			
٧	يبدى الابن استعدادا إيجابيا في البرنامج التدريبي المتعلق به.			
٨	يستجيب الابن لتوجيهات المدرب أثناء التدريب.			
٩	يحصل الابن على عقد مادي مقابل العمل الذي يؤديه.			
١٠	تتمتع المؤسسة في إيجاد عمل مناسب للابن بعد التدريب.			
المحور الثالث : التربية الاجتماعية				
١١	يشترك الابن في اختيار اسم الأسرة البديلة التي ينتمي إليها.			
١٢	يقوم الابن بزيارة أهله إن (وجدوا).			
١٣	يشعر الابن بالولاء للمؤسسة.			
١٤	يخرج الابن مع زملائه في الرحلات.			
١٥	يتعاون الابن مع مشرفه.			
١٦	يشترك الابن في جماعات النادي.			
المحور الرابع : التربية الصحية				
١٧	يتم إجراء كشف طبي دوري على الابن.			

١٨	يتابع الابن صحبا ممرضة أو زائرة صحية.		
١٩	يتم إعطاف الابن مبرعا باستخدام صولبة الإعطاف الأولية.		
٢٠	يشعر الابن بالارتياح أثناء تواجدّه بالحجرة التي يقم بها مع زملائه.		
٢١	يتقبل الابن نوعية الوجبات المقدمة إليه.		
٢٢	يدوم الابن على الاستحمام ويحفظ على نظافته الشخصية.		
٢٣	يستعمل الابن الأدوات الشخصية الخاصة به.		
٢٤	عادات الابن تدل على أن لديه وعيا صحيا.		
المحور الخامس : التربية الدينية والقومية			
٢٥	تتم سلوكيات الابن عن الصدق والخلق الطيب.		
٢٦	يشارك الابن في الاحتفالات الدينية التي تقيمها المؤسسة.		
٢٧	يؤدي الابن الصلوات بانتظام.		
٢٨	يلتزم الابن أخلاقيا داخل المؤسسة.		
٢٩	يحترم الابن المسؤولين داخل المؤسسة.		
المحور السادس : التربية التروحية			
٣٠	يذهب الابن إلى السينما أو الممرح أو النادي بعد إذن المؤسسة.		
٣١	يشارك الابن في حفلات السمر التي تقيمها المؤسسة.		
٣٢	يستمتع الابن بوسائل الترفيه تليفزيون (فيديو) كمبيوتر ()		
٣٣	يقبل الابن على قراءة بعض الكتب أثناء وقت الفراغ.		
٣٤	يمارس الابن أحد الهوايات الفنية غناء (تمثيل) عزف ()		
المحور السابع : التربية الرياضية			
٣٥	نوع النشاط الرياضي الذي يمارسه الابن.		
	كرة قدم () سلة () تنس طولة () ألعاب قوى ()		
٣٦	يشارك الابن زملائه في المسابقات الرياضية.		
٣٧	يستجيب الابن لتوجيهات المدرب.		
٣٨	يشارك الابن في مسابقات مع المؤسسات الأخرى.		

(۳) راسد

۱۱ من اپریل ۲۰۰۶ء

.. والملاجنُ أحييت ذكرى أعظم يتيم
مسرحيات درامية حول حياة سيد الخلق
« صرخة مسلم » ضد الرسوم المسيئة للرسول

كتب - محمد - أبو السعود ويأسر التلاوي:
استغفرت ذنوب الأيذاء والملاحق يقول النبي - صلى الله عليه وسلم- اعظم يتيم فينا
الإسماعيل. قام أهل الخير يقولون: خلّو على الأطفال التيمام وتلك المسكونون بأهل
الحفاة والنفوس المختلفة التي تضمنت مسرحيات برامية تحكي حياة الرسول الكريم.. بالإله
أبي الخاضع وجواشيتك تملئنا بهذا الأطفال وأرق القول

قالت ليلي، مديرة مكتب رئيس مجلس إدارة جمعية نواصير الخير للأطفال اليتامى، الاحتفال بالمولد النبوي الشريف الطفل مناسبة لتعليم الأطفال اليتامى كيفية التغلب على مصاعب الحياة خاصة أرحم الراحمين ذلك منارة اليتم والهدى والتغية و

من صغيرة.
اكتسفت إن الاحتطائية هذا العام
مختلفة بشكل كبير من الأصوام
الماضية لتزايد العملات المستوية
للمرسول صلى الله عليه وسلم
مؤكدة أنه تم تعليم الأطفال أن تصورة
النبى تكون بالباح تعاليمه وأتقائه
شده.

محمد عبد الوهاب «مدير دار للاطفال»
يعد تزويج حلوى القوك على الهتامي
نظمت حفلات تضمنت مسرحية
تجلى السيرة النبوية أدى بطولتها
الاطفال بالإضافة إلى أوبريت فني
الهتامي بعنوان «مسرحية مسلم» تم
توجيهها ضد الرسوم المسيئة
للرسول الكريم

حسام الدين مزروعہ «مشرف بلعد
اللاجئ» وعبد الرزاق عبدالمعین
«مشرف بدار إلیاتام» خلال
الأسبوع الماضي ضمننا العديد من
الدروس التي تشرح كالمسيرة النبوية
الشريفة وكيف استطاع الرسول
الكريم «إبلاغ رسالة الإسلام على
أكمل وجهه رغم الصعوبات التي
واجهته».

نستقبل أهل الخير الذين يؤمنون
ونستضيف بعض علماء الدين
المسرحية التي تسمى السيرة النبوية
التي تسمى الاحتفال بذكرى المولد
بمكاري مدير دار الأيتام.



اليتامى، غنواً التواشع الحنية في الاحتفال بالمولد النبوى الشريف



کرم شمشاد

الوسيط والمو
لها خلافة

تتوالى حياة
التي تتوالى

التي
التي
التي

اليدامي
موريجان

علي الإحسان
بسمه تبارك وتعالى

المطوع
فناشون

السيرة النبوية
عظماء الدين

التي تحكي

المسرحية

قضية المناقشة

الجودة الشاملة والمستويات المعيارية

د. فايز مراد مينا



الجودة "الشاملة" والمستويات المعيارية

د. فليز مراد مينا*

إن الجودة مطلب مستمر للتعليم - كما في جميع المجالات، وهو مطلب أصيل حفلت به الأدبيات التربوية^(١). ولكن شعار "الجودة الشاملة" هو شعار حديث ظهر في ارتباط بما يحدث في مجال اتصالات التجارة الحرة وحرية تداول المنتجات السلعية والخدمات^(٢). إن الحديث عن تربية البشر أمر يختلف تلمعا عن إنتاج السلع، كما إنه لا توجد حدود لجودة "المنتج التعليمي"، بخلاف السلع التي تكون "مطوية" بالرغم من جودتها العالية. إن مفهوم "الجودة الشاملة" مقم على التربية^(٣).

وسميا إلى تحقيق الجودة "الشاملة" في التعليم، فقد ظهرت حركة المعايير (أو المستويات المعيارية). ولقد تجسدت هذه الحركة بإصدار الجمعية القومية لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) عام ١٩٨٩ لوثيقة "المنهج ومعايير التقويم للرياضيات المدرسية" Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics، والتي تلاها وثيقة "المعايير المهنية لتدريس الرياضيات عام ١٩٩١ Professional Standards for Teaching Mathematics، ثم وثيقة "معايير التقويم للرياضيات المدرسية عام ١٩٩٥ Assessment Standards for School Mathematics. وقد تمت مراجعة المعايير حيث صدرت وثيقة "المبادئ والمعايير للرياضيات المدرسية"^(٤) عام ٢٠٠٠ Principles and Standards for School Mathematics.

* أستاذ متفرغ بكلية التربية - جامعة عن شمس.

وقد انتشرت بعد ذلك حركة المعايير في عدد كبير من دول العالم، وشملت مجالات دراسية مختلفة (في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها)، ومكونات أخرى لنظام التعليم تجاوزت المنهج. ولقد توجت هذه الحركة في مصر عام ٢٠٠٣ حيث أصدرت وزارة التربية والتعليم تقريرها المبدئي عن "مشروع إعداد المعايير القومية؛ المعايير القومية للتعليم في مصر" في ثلاثة مجلدات^(٥).

ويقول كتاب أمريكي صادر عام ٢٠٠١^(٦):

"اعتبر صراحة حديثاً من معلم في مدرسة متوسطة. عندما سمعت عن إمكانية عمل معايير (مستويات معيارية) على مستوى الولاية، أحسست أنني خدعت. لقد ظننت أنه يكون شيئاً محبباً لأن توجد فكرة واضحة عما يتوقع أن يعرفه الطلاب وعما يقدرّون عمله في كل مادة في كل مستوى صفي. ولكن عندما رأيت مسودات المستويات المعيارية، فلقد روعت. فلقد كانت كثيرة للغاية. لقد كانت ٨٥ مستوى معيارياً في اللغة الإنجليزية (مجال تخصصي) للصف السادس، وكانت تزيد عن المئة في رياضيات الصف السادس. وكانت غامضة للغاية، أتذكر أحدها على وجه الخصوص (وصف الارتباطات بين التأثيرات التاريخية والثقافية والاختبارات للخاصة بمعرفة القراءة والكتابة). أية ارتباطات؟ أية تأثيرات؟ أية اختبارات؟ وماذا يقصّون بالوصف؟ لقد سألت نفسي، كيف يمكن أن تساعدني هذه الأشياء على التدريس بصورة أفضل وعلى تعلم طلابي بصورة أفضل؟"

ومع رأينا الشخصي بأن حركة المعايير القومية، وما يرتبط بها من مفهوم "الجودة الشاملة"، سوف تختفي في القريب العاجل^(٧)، فإنه يحسب لحركة المعايير أنها تحمّل رسالة إلى المعلمين والمديرين وكافة المهتمين بالتعليم أنه لا يوجد حد أعلى لأهداف التعليم يمكن القول ببلوغه^(٨)، وذلك جنبا إلى جنب مع فائدة المعايير فيما تطرحه من

توجهات كبرى، وخاصة لمؤلفي الكتب المدرسية وأدلة المعلم ومديري المدارس وغيرهم، أما القول بأن هناك تأثيراً مباشراً على التعليم الفعلي نتيجة لوجود المعايير، فهذا أمر مشكوك فيه^(٩).

والواقع أننا مازلنا نحتاج إلى الحوار والنقاش حول مفهوم "الجودة الشاملة"، وما يمكن أن نجنيه من المستويات المعيارية، ونحن بانتظار ردود أفعالكم وتعليقاتكم على هذه القضايا.

الهوامش

(١) انظر على سبيل المثال:-

Beeby, C .E . (1966). **The Quality of Education in Developing Countries**. (Sixth printing, 1980). Cambridge: Harvard University Press.

Mina, Fayez M. (1988). "Equity and Quality in Education; A Biconditional Implication", **History & The Future**, 2 (2), Faculty of Arts, Minia University.

(٢) انظر:

فايز مراد مينا (٢٠٠٥). "معايير مقترحة لجودة التعليم الجامعي في مصر والعالم العربي"، أعمال المؤتمر القومي الثلثي عشر (العربي الرابع)، مركز تطوير التعليم الجامعي- جامعة عين شمس، القاهرة ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥، ص ص ١٠١-١١٣.

(٣) وللتكامل على ذلك فقد أجرى الكاتب بحثا في ٢٠/٩/٢٠٠٥ في الأنترنت باستخدام Yahoo عن المقالات والدراسات التي تضمنت الجودة الشاملة "Comprehensive Quality" ووجد أنها حوالي ٨٤ مليون وقام بفحص الأربعين الأولى منها، وقد وجد موضوعين تربويين فقط بينهما، هما:

- Comprehensive School Reform Quality invitation.
- Comprehensive Education Vision; the Quest for OEA's vision

for Quality Education.

ومن الواضح أن هذين الموضوعان لا يتناولان "الجودة الشاملة" بالمعنى المتعارف عليه.

وقد أعاد الكاتب المحاولة في ٢٠٠٦/٣/٦ باستخدام مصطلح "Total Quality" ووجد حوالي ١٧١ مليون دراسة ومقال تحت هذا العنوان، ووجد موضوعاً واحداً فيها من بين الموضوعات الأربعين الأولى فيها عن التربية، بعنوان Total Quality Management (in Education) (مع موضوعات متعددة عن الأيزو ISO).

(٤) انظر:

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000).

Principles and Standards for School Mathematics. Virginia:

NCTM. PP. ix-x.

(٥) انظر:

جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). مشروع إعداد المعايير القومية، المعايير القومية في مصر، ثلاثة مجلدات. القاهرة. وزارة التربية والتعليم. ويبدو أن المشروع قد توقف بخروج الوزير الذي يتبناه من الوزارة.

(٦) انظر:

لورين أنترسون وديفيد كرازول (المحرران) (٢٠٠١). مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، ترجمة فايز مراد مينا (٢٠٠٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص ٤٢.

(٧) وقد بنى هذا الرأي على ولع الأمريكيين بالتغيير (وأمریکا هي المصدر الأساسي لحركة المعايير)، وذلك فضلا عن الشك في وجود تأثير فعلي للمعايير على الواقع التدريسي في المدارس.

(٨) توصل الكاتب نتيجة لمناقشات عديدة مع "الخبراء" في المعايير إلى أن الخبراء يتفقون على أن المعايير تمثل غايات كبرى يسعى النظام التعليمي إلى التوصل إليها، بينما الأهداف تمثل ما ينبغي أن يحققه التعليم بالفعل في أي مجال من مجالاته.

ولبعض المصادر المكتوبة، أنظر:

كوثر كوجك (د.ت). المعايير القومية، تعريف المصطلحات (أوراق عمل).

Touba, N. et al (2003). Standards Retreat (W . P.).

(٩) ولقد أكد ذلك ما جرى في حوار خاص أجراه الكاتب مع د. جون لوتى John Lotty رئيس مجلس معلمى الرياضيات فى أمريكا صيف عام ٢٠٠٤ فى كوبنهاجن، وما اتفق عليه بعض الأساتذة الأمريكيين عند زيارة الكاتب للولايات المتحدة الأمريكية فى فبراير ٢٠٠٥ .

ومن الجدير بالذكر، أن لكل ولاية من الولايات الأمريكية معاييرها الخاصة لتدريس كل من المواد الدراسية (وتوجد بينها اختلافات بطبيعة الحال)، وأن بعض

المعايير تقع في مجلدات كبيرة يصعب من الناحية العملية قراءتها (أو حتى حملها)، وأنه في كثير من الأحوال، تحول تطبيق المعايير إلى عمل روتيني (كأن يكتب المعلم/ المعلمة الرموز الخاصة بالمعايير التي يسجلها في حصته/ حصتها).

هذا، ويخشى على الدول العربية أن تستمر في عمل المعايير حين يتركها من ابتدعوها (ولنا في ذلك تجربة مريرة في "الرياضيات الحديثة"). انظر:

فايز مراد مينا (١٩٩٤). قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات مع إشارة خاصة للعالم العربي، الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص ٥٦-٥٨.

عرض كتب

**الجديد في المكتبات
"تعليم الكمبيوتر"**

**عرض
أ.د. فيليب أسكاروس**



الجديد فى المكتبات "تعليم الكمبيوتر"

أ.د. فلييب أسكاروس*

يقع الكتاب فى ٣٢٩ صفحة ويضم ثمانية فصول، ويبدأ الفصل الأول بعرض موضوعات عن محو الأمية الكمبيوترية من حيث أبعادها ومعانيها، ومقارنتها بمحو أمية الكتب، والمستويات المعرفية لمستخدمى الكمبيوتر، وثقافة الكمبيوتر، ثم يعرض الفصل الثانى أهداف إدخال الكمبيوتر فى الجامعات الأمريكية وكلفتها واستخداماتها ومستقبلها، ثم ينتقل إلى الفصل الثالث ليعرض أدوار الكمبيوتر فى تنمية المستويات العليا للتفكير بشرح أبعاد المفهوم ثم استراتيجية تنميته ثم مستويات برامج الكمبيوتر فى تنميته. ثم بعد ذلك يعرض فى الفصل الرابع أساسيات التعلم بالكمبيوتر وكيفية استفادة المعلم والمتعلم والمدرسة والباحث منه. وفى الفصول الخامس والسادس والسابع نجد تحليلاً لاستخدامات الكمبيوتر فى المناهج الدراسية من حيث تنظيمها وبرامجها وتطويرها، وفى الفصل الأخير يعرض تعريفاً للتعليم المهنى ووظائف الكمبيوتر فى إكساب طلابه المعارف والمهارات الوثيقة الصلة بمتطلبات سوق العمل.

ويعرض الكتاب الكثير من العموميات بحيث يمكن القول بأنه إطار عام للتفكير التربوى فى مجال ثنائية (كمبيوتر/ تعلم) وثنائية (جسم الكمبيوتر/ برامجه) (Hardware/Software)، وهو بذلك نقطة انطلاق للتخصص وللدراسة المتعمقة.

* Singh, U.K. & Sundarshan, Computer Education

* أستاذ غير المتفرغ بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - مركز المعلومات والتقنية ودعم اتخاذ القرار - إدارة النشر..

الفصل الأول: عن محو أمية الكمبيوترية والثقافة الكمبيوترية

عند تحليل مضمون هذا الفصل نجد أنه يعالج خمسة موضوعات هي:

أولاً: الأنبعاد الثلاثة لمحو الأمية للكمبيوترية:

(١) وصف وتحليل مفاهيم وبرامج محو الأمية الكمبيوترية السائدة الآن بهدف وضع

خريطة لها.

(٢) المنظورات المختلفة لاستخدامات الكمبيوتر.

(٣) مستقبل البرامج والاستخدامات الكمبيوترية.

ثانياً: المعاني الأربعة لمحو الأمية الكمبيوترية:

(١) المعنى الإجرائي: هو التعرف على كل من: أجزاء الكمبيوتر، ووظيفة كل جزء،

والمهارات اللازمة لتشغيله، والبرامج اللازمة والمناسبة لاستخدامه.

(٢) المعنى الأنوائي Instrumental: محو الأمية الكمبيوترية هي تعرف كيفية

اكتساب شروط التعلم بالكمبيوتر، بجانب تعرف مضمون المادة التي يتم تعلمها

بواسطته.

(٣) المعنى الألوثرمي Algorithmic العقلاني: محو الأمية الكمبيوترية هو معرفة

البرمجة الكمبيوترية. ولعل المؤلفان استخدمتا مصطلح الألوثرمية ليعبرا عن

فكرة اللوغاريتمات في الرياضيات الكمبيوترية وهو تعرف الخطوات المتعاقبة

لتشغيله.

(٤) المعنى التعليمي: محو الأمية الكمبيوترية هو كل ما يتعلق بوعى من يعمل على الكمبيوتر ويستخدمه بكل من مبادئه وتطبيقاته وفق تخصصه وأهدافه. ولذلك نجد أن المعنى التعليمي لمحو الأمية للمحاسب يختلف عن ذلك للصيدلي، أو الطبيب، أو موظف المخازن، أو الطالب، أو الباحث، أو الصحفي أو السياسي ... إلخ. ومن البديهي أن مدخل هذه المعاني هو ضرورة تمكن Empower من يستخدم الكمبيوتر من مهارتي القراءة والكتابة بلغة الكمبيوتر.

ثالثاً: مقارنة محو الأمية الكمبيوترية ومحو أمية الكتاب

- (١) كليهما يعتمد على إتقان القراءة والكتابة.
- (٢) كليهما ضروري لتكوين المواطن ولتحقيق صالح كل من الفرد والمجتمع.
- (٣) كليهما يتعلق بمجالات محو الأمية المختلفة للسياسية والاقتصادية والعلمية.

رابعاً: المستويات المعرفية الخمسة لمستخدمي التكنولوجيا العالية:

ترتب هذه المستويات تصاعدياً كما يلي:

- (١) مستوى المستهلك العادي الذي يستخدم أفران الموجات القصيرة، وأجهزة الاتصال من بعد، وضبط قنوات التلفزيون بالأقمار الصناعية. أن هذا المستوى المعرفي ضحل Shallow ويمكن تعلمه لمرة واحدة ثم يتكرر الأداء.
- (٢) مستوى محلل البيانات الذين يحتاجون إلى مهارات محدودة تتعلق بمجال البيانات التي يدرسونها.
- (٣) مستوى مبرمجي البيانات الذين يحتاجون لمهارات تتعلق بالبرمجة لمجال واحد.

(٤) مستوى سائقي الكمبيوتر Hackers الذين يحتاجون لمهارات تتعلق بالبرمجة في أكثر من مجال.

(٥) مستوى متميزي البراعة Wizards الذين تقنون علوم الكمبيوتر، ولهم مهارات شخصية متميز لتطبيقها في شتى المجالات باستخدام ما يسمى Telematics أى استخدام شبكة الاتصالات المعقدة التى تربط بين أجهزة الكمبيوتر على كوكب الأرض أو فى الفضاء المحيط بالأرض.

خامساً: ثقافة الكمبيوتر:

هى حرص الأشخاص على استخدام الكمبيوتر لتحقيق الآتى:

(١) إثراء معرفتهم بالمقارنة بين مصادر المعرفة المختلفة خلال استخدام شبكة الاتصالات Telematics.

(٢) تشجيعهم على تغيير مجتمعهم وتحقيق تقدمه بتأثير اطلاعهم على أوضاع الأمم الأكثر تقدماً.

(٣) إكسابهم مهارات تفكير كمى وكيفى وفق مبدأ الألوثرثمية الذى يعنى تعاقب الخطوات بدقة.

(٤) دفعهم إلى التفكير المستقبلى بمدخله:

أ- التطورى الذى يبدأ بالوضع الراهن ثم تطوره فى المستقبل.

ب- الاستراتيجى الذى يبدأ بتصور مستقبلى ثم يحدد شروط ومتطلبات تحقيقه.

الفصل الثاني: عن إدخال الكمبيوتر في مؤسسات التعليم

يعرض المؤلفان عبر ٥٨ صفحة أربعة تجارب تاريخية لإدخال الكمبيوتر في أربع مؤسسات للتعليم في أمريكا وهي: مدرسة للتربية، وكلية للتربية، وجامعة ميتشجان، وجامعة كولومبيا وتتضمن تفاصيل تنظيمية وتنفيذية تتعلق بأمريكا، ويختم الفصل بنظرة على أوضاع الكمبيوتر في مؤسسات التعليم في ثمانينات القرن العشرين. ويبدو أن تحرير هذا الفصل قد تم منذ أكثر من ربع قرن ولم تجدد مطوماته، لذلك سنضطر إلى تحليل مضمونه وإعادة عرض الأفكار الجوهرية فيه والتي تتلام مع مرور ست سنوات على انتهاء القرن الحادي والعشرين ونستقرئ من محتوى الفصل المعاني الآتية:

أولاً: تمويل إدخال الكمبيوتر في مؤسسات التعليم:

يحتاج إدخال الكمبيوتر في مؤسسات التعليم إلى تمويل ضخم فمثلاً تكلفت مدرسة التربية ٨٥٠٠٠ \$ (خمسة وثمانين ألف دولار) لإدخال وتشغيل تسعة أجهزة ميكروكمبيوتر وذلك منذ أكثر من ثلث قرن.

ثانياً: أهداف إدخال الكمبيوتر إلى مؤسسات التعليم الأمريكية:

نستقرئ من الكتاب الأهداف التسعة التالية:

- (١) رفع مستوى مهارات الرياضيات والرسوم والأشكال.
- (٢) رفع مستوى التحصيل في الرياضيات.
- (٣) جذب المتعلمين لدراسة مقررات العلوم والرياضيات.
- (٤) تفعيل إمكانات الكمبيوتر لاستكشاف استخدامات تعليمية غير تقليدية.

(٥) تفعيل طرق التدريس العادية لإتجاز المنتج التعليمي بأسرع وقت وبأقل جهد وأكبر دقة.

(٦) التوسع في عمل برامج كمبيوترية في شتى المقررات الدراسية.

(٧) تمكين إدارة التعليم من مهارات إدارة المعلومات.

(٨) محور الأمية الكمبيوترية ونشر الثقافة الكمبيوترية.

(٩) تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة مثل المكفوفين من التعلم الذاتي عبر كمبيوتر ناطق.

ثالثاً: استخدامات الكمبيوتر في مؤسسات التعليم الأمريكية:

استخدام الكمبيوتر إلى منتصف ثمانينات القرن الماضي في الآتى:

(١) وضع مقررات عن تكريبه، وتاريخ استخدامه، وكيفية تشغيله، ومعرفة لغاته ونظمه، ومحو أميته، ونشر ثقافته.

(٢) استخدامه كوسيلة تعليمية تحل محل بعض أدوار المعلم المعرفية أى استخدامه كتكنولوجيا تعليمية والتي تتميز عن وسائل الإيضاح التي تعاون - ولا تحل محل - المعلم.

(٣) استخدامه في إدارة مؤسسة وضبط ميزانيتها وحركة العاملين فيها.

(٤) تدريب المعلمين أثناء الخدمة إما للتخصص في تدريس مادة دراسية عن الكمبيوتر، وإما استخدامه في تدريس موادهم التخصصية في اللغات والعلوم والرياضيات والفن والعلوم الاجتماعية والمواد التربوية والمواد الأكاديمية في شتى التخصصات بالجامعات.

(٥) إنجاز درجات ماجستير ودكتوراه في برمجية كمبيوترية Software في بعض المجالات المتعلقة بالتعليم وبالتربية لتخريج كوادر وهيئات تدريس للمقررات الكمبيوترية.

(٦) امتداد خدمات قسم الكمبيوتر في المؤسسات التعليمية إلى أبناء الحى والمجتمع المحلي، ولذلك ألحقت ببعض الجامعات الأمريكية مراكز ذات طبيعة خاصة لتعليم الكمبيوتر واستخدامه في مجالات الاقتصاد والمهارة والإعلام والتعليم.

رابعاً: نظرة إلى المستقبل:

يدعو المؤلفان منذ نحو ربع قرن إلى تعميم إدخال الكمبيوتر في مؤسسات التعليم ليحقق الأتي:

- (١) إدخال الكمبيوتر كمصدر أساسي للتعليم بدلاً من المعلم والكتاب.
- (٢) تطوير أدوار المعلم لكي يكون مديراً فعالاً للتعليم ومنظماً ومرشداً إلى مصادر التعلم.
- (٣) التوجه إلى تفريد التعليم Individualization لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين نوى القدرات المختلفة، ولتنمية القدرات الابتكارية بواسطة الكمبيوتر.
- (٤) تملك المعلم كفايات تخصصية في مادته الدراسية بجانب كفايات فني استخدام الكمبيوتر لإثراء مادته الدراسية ولتفعيل طرائق تدريسها كوسيط Mediator تعليمي بين المتعلم ومصادر التعلم.
- (٥) إدخال الكمبيوتر كمصدر أساسي في التعلم داخل حجرة الدراسة مع تكامله مع العناصر الأخرى.

(٦) استخدام الكمبيوتر في مجال التربية من أجل تحقيق: التعلم الذاتي، والتوجه التعليمي والتوجيه المهني، والتعلم مدى الحياة، وتنمية التفكير الابتكاري، وتفعيل المناهج وطرائق التدريس، وتنمية وصل مهارات التعلم، وإدارة المعلومات، وإدارة الفصل ودراسة المستقبل من مدخل التفكير التطوري والتفكير الاستراتيجي.

(٧) إنشاء كليات ومراكز متخصصة لعلوم الكمبيوتر مزودة بمعامل ومكتبات عصرية متصلة بشبكة المعلومات الدولية.

الفصل الثالث: عن أدوار الكمبيوتر في تنمية مستويات التفكير العليا

بتحليل وإعادة تركيب محتوى هذا الفصل نجد أن محتواه يتضمن تعريفاً للتفكير في مستوى عالٍ، وصعوبات تنميته بالكمبيوتر، واستراتيجية تنميته، ومستويات برامج الكمبيوتر المتعلقة بذلك كما يتضح فيما يلي:

(١) تعريف بالتفكير في مستوى عالي Higher - Order

هو انخراط الشخص في بذل جهد لأداء نشاط معرفي مستمر، Sustained Cognitive Activity في حل مشكلة مركبة باستخدام كل من المعرفة والخبرة المسبقة بكفاءة.

(٢) أهم للصعوبات التي تواجه انتشار استخدام الكمبيوتر في تنمية المستويات العليا للتفكير هي:

أ- تحتاج إلى وقت طويل لكي يستوعبها الطالب.

ب- يصعب إجماع البرامج الكمبيوترية Software للمستويات العليا للتفكير فى المناهج الدراسية.

ج- يصعب على المدرس إتقان استخدام الكمبيوتر فى هذا المجال.

(٣) استراتيجية التحليل المنطقى الاستكشافى Heuristic لتتمة التفكير فى مستوى عال باستخدام الكمبيوتر:

هناك محاولات لاستخدام هذه الاستراتيجيات، ولكنها مازالت فى البدايات (مع ملاحظة أن المؤلفين يتحدثان عن معلومات جمعوها منذ نحو ربع قرن)، فمنها نموذج بوليا Polya رباعى الخطوات الذى يمكن استخدامه فى شتى المقررات التعليمية والبحوث كما يلى:

أ- صياغة المشكلة.

ب- وضع خطة لحلها.

ج- تنفيذ الخطة خلال استخدام تقنيات التصنيف والمقارنة وإعادة تنظيم العلاقات وإعادة التركيب واستخدام المنطق الحلقى.

د- وعى وانتباه المتعلم لكل من الافتراضات الأساسية والفرعية والعلاقات الرئيسية والجانبية، وتطبيقات المبادئ على الواقع. ويلاحظ أنه إذا تم التدريب على استخدام نموذج بوليا فى الهندسة مثلاً، فإن المتدرب يكون قادراً على استخدامه فى مجال الجغرافيا أو أى مجال آخر.

(٤) المستويات الثلاثة لبرامج الكمبيوتر المتعلقة بتتمة الدرجات العليا للتفكير:

- أ- مستوى تنمية المعرفة والمهارات: تتطلب وجود مدرب كفؤ، وطالب يرغب في التعلم وصل مهارات في التفكير، وأن يكون الهدف المشترك بينهما اكتساب السرعة والدقة في التعامل مع المعلومات، واكتناز Chunk أكبر قدر من الحقائق والمهارات الجديدة غير التقليدية والتي لم يسبق تعلمها، وإتباع أسلوب العلماء ذوى المهارات العالية في التفكير، والاستفادة من علم دلالة الألفاظ Semantics.
- ب- مستوى المحاكاة Simulation لحل المشكلات: الذى يقدم مشكلات مركبة ويطلب من المتعلم حلها، وهو بذلك يختلف عن المجال السابق الذى يقدم تطبيقات فى مجال المعرفة والمهارات ويجعل المتعلم يستخلص منها الحقائق والمفاهيم.
- ج- مستوى تنمية المعرفة والمهارات خلال نموذج المحاكاة لحل المشكلات: أى ضم المستويين معاً حيث يحصل المتعلم على المعرفة ويكتسب المهارات خلال حل المشكلات المركبة المعقدة. ويتطلب هذا المستوى برامج تتضمن الكثير من الخيال، وثروة لغوية كبيرة.

الفصل الرابع: عن أساسيات التعلم بالكمبيوتر

يتضمن الفصل نماذج Models وصيغ Paradigms للتعلم بالكمبيوتر، ونستخلص منها الأفكار الجوهرية الآتية:

(١) الموجات الثلاث لحركة تكنولوجيا المعلومات:

- أ- موجه تصميم الكمبيوتر وبرامجه، اتحصارها فى القلة من الفنيين المتخصصين فى علم الكمبيوتر.

- ب- مرحلة إنتاج ميكرو كمبيوتر بوفرة لاستخدامه على نطاق واسع كهوية.
ج- موجة التوسع في إنتاج أنواع متعددة من الكمبيوتر وبرامجه للاستخدام في شتى نواحي الحياة.

(٢) يوجد بعدان للمعلوماتية Informatics هما:

- أ- محتوى التعليم: أى مناهج دراسية لمحو الأمية الكمبيوترية، وإشاعة الثقافة الكمبيوترية، وتركيب للكمبيوتر، وتشغيله، وبرامجه.
ب- أداة للمتعلم في ثلاث مجالات هي: الإدارة، وطرائق المعلم فى التدريس، وطرائق المتعلم فى التعلم.

(٣) استخدامات الكمبيوتر كمعلم خصوصى Tutor لمن يستخدمه:

- أ- ينمى الكمبيوتر معلومات ومعارف من يستخدمه.
ب- يساعد على التفكير فى مستوى عال بكفاءة ودقة وسرعة.
ج- ساعده على استلهم Revelation أفكار غير تقليدية.
د- يحرره من أطر التفكير التى تعود عليها والتى لا تساعد على النمو.
هـ- يجعله يدير المعلومات بكفاءة.
و- يساعد على تقويم ذاته بذاته وفى ضوء المقارنة مع مستويات قياسية تظهر على شاشة الكمبيوتر.

(٤) استخدامات الكمبيوتر فى المدرسة متعددة ومنها مايلى:

- أ- تطوير طرائق للتدريس فى المقررات المختلفة.

- ب- وضع امتحانات باستخدام بنك المفردات Item Bank.
- ج- تقدير مستوى تعلم الطلاب.
- د- ضبط الجوانب المالية والإدارية في المدرسة وصناعة القرار وفق مدخل النظم (مدخلات وعمليات ومخرجات).
- (٥) المبادئ الثلاثة للتدريب على استخدام الكمبيوتر.
- أ- مشاركة المتعلم الفعالة في التعلم.
- ب- تصويب أخطائه أولاً بأول خلال تغذية مرتدة سريعة.
- ج- تشجيع المتعلم على الابتكار.
- (٦) أهمية التعلم بالمحاكاة Simulation بالكمبيوتر
- أ- اعتبار المحاكاة النموذج الوحيد للدراسة في بعض الحالات مثل دراسة تكيف مياه نهر، أو تأثير الصواعق على النباتات والحيوان والأرض.
- ب- الاستفادة من قدرة الكمبيوتر في إعطاء الحل بدقة وبسرعة.
- ج- تقديم الكمبيوتر لتفاصيل دقيقة Elaboration قد لا ينتبه عليها بدوره.
- د- تسهيل تصميم نموذج المحاكاة الذي لا يشوش ولا يناقض الواقع.
- (٧) تعدد وظائف الكمبيوتر في البحث العلمي
- أ- يقدم مكتبة كوكبية تجعل المعلومات في متناول يد الباحث.
- ب- يسهل تصنيف المادة وفق أى أسس يضعها الباحث.
- ج- يسهل مقارنة المفاهيم والأطر المختلفة.

د- تخزين واسترجاع المادة العملية بسهولة وبسرعة.

الفصل الخامس والسادس والسابع: تطور حول استخدامات

الكمبيوتر فى المناهج للدراسية

تتداخل محتويات الفصول الثلاثة لأنها تعالج النواحي المختلفة لاستخدامات الكمبيوتر ووظائفه فى المناهج للدراسية، وفى الفصل الخامس معالجة لتنظيم التعلم بالكمبيوتر، وفى السادس معالجة عن ربط المقررات الدراسية بالكمبيوتر، وفى السابع ربط الكمبيوتر بأى برنامج تعليمى، ونتيجة تحليل مضامين هذه الفصول الثلاثة وإعادة تركيبها نستخلص المعانى الآتية:

- الصعوبات التى تواجه مستخدموا الميكروكمبيوتر من صانعى سياسة التعليم إلى منفذيهما إلى الباحثين فيها هى:

(١) سرعة تطور إمكانات الميكروكمبيوتر مما يسبب كلفة عالية لتغيير الأجهزة بالمدارس.

(٢) بطء نقلة التدريس لدخل حجرة الدراسة من الأساليب التقليدية إلى أساليب برامج الكمبيوتر لأن تدريب الكوادر البشرية من المعلمين ومعاونيه ومدربيههم يحتاج لوقت وكفايات خاصة.

(٣) بطء إعداد البرامج التعليمية للكمبيوترية لأنها تحتاج إلى مهارات خاصة فى تحويل المقررات والأنشطة التعليمية لمتعلقة به من المستوى اللاإلكترونى إلى المستوى الإلكترونى.

- (٤) بطء استخدام برامج التعلم المعدة فعلا لأن ذلك يحتاج إلى مهارات للتوفيق بين أهداف التدريس داخل حجرة الدراسة من ناحية وأهداف تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى وتهتم بعض البحوث التربوية بمهارات المعلمين والمعلمين في تحقيق ذلك في الصفوف الدراسية المختلفة وفي المناهج الدراسية المتعددة.
- (٥) بطء تحول المعلم من ناقل للمعرفة ومعد لبيئة التعلم إلى (مايسترو) ينظم ويضبط إيقاع التعلم.

أساليب دعم أدوار الكمبيوتر في عملية التعلم

- (١) التوفيق بين محتوى المناهج الدراسية وطرائق التدريس والتعلم مع متطلبات عصر المعلومات.
- (٢) الاهتمام بتعلم الموضوعات المتعلقة بالكمبيوتر كجهاز من ناحية، وكأداة تعليمية من ناحية أخرى.
- (٣) التركيز على استخدام الكمبيوتر في تنمية أساليب التفكير، ومهارات التعلم، وأساليب تفاعل المتعلم مع بيئة التعلم بعناصرها المتعددة، ورفع كفاءة المعلم في إدارة الفصل، وفي تقويم التحصيل الدراسي، والاستفادة من التقويم في تحسين نكاه وتعلم الطلاب.
- (٤) التعرف على احتياجات المعلمين والطلاب لاستخدامات الكمبيوتر، بجانب التعرف على معلوماتهم السابقة ثم تصميم برامج على أسس علمية ترتبط بالاحتياجات والمعلومات السابقة، بمعنى آخر: تأسيس برامج الكمبيوتر على أساس النظريتين الوظيفية والبنائية.

- وظائف استخدام الكمبيوتر في المناهج الدراسية هي:
 - (١) أداة تعظيم القدرات العقلية للإنسان إذا نظرنا إليه كدالة عقلية Mind Tool.
 - (٢) أداة تقريب وعرض المعارف للعالمية أمام المتعلم.
 - (٣) أداة لتفريد التعليم خلال أداء أنوار المدرس الخصوصي Tutor عندما يختار المتعلم البرامج المناسبة له ثم يصبح الموقف هو (كمبيوتر/متعلم) للتعبير التكنولوجي عن علاقة (معلم/متعلم) التقليدية.
 - (٤) أداة لتحسين إنتاجية Productivity للتعليم.
- مراحل استخدام الكمبيوتر في إعداد البرامج التعليمية: يعرض المؤلفان عرضاً تاريخياً لتطور استخدام الكمبيوتر بدءاً من عام ١٩٤٧ إلى أوائل تسعينات القرن الماضي، وانتهى بتطبيقاته في القرن الحادي والعشرين والتي تتعلق بعموميات مثل توقع ظهور كمبيوتر بإمكانات أفضل، وبأسعار أرخص، وتوقع زيادة المدارس التي سوف تستخدمه في تحسين عملية التعليم والتعلم، وزيادة التوسع في شبكة المعلومات الدولية مع استخدام أساليب جديدة للتعلم خلالها مثل استخدام التلفزيون الإلكتروني أو البريد الإلكتروني.

الفصل الثامن: عن التعليم المهني والكمبيوتر

نستخلص من مضمون هذا الفصل أربعة موضوعات محورية هي:

- (١) وظائف الكمبيوتر في التعليم المهني Vocational هي:
 - أ- إكساب الطلاب المهارات العامة اللازمة لسوق العمل في مجتمع المعلومات.

- ب- إكساب الطلاب مهارات متخصصة للعمل في مجال معين باستخدام الكمبيوتر.
ج- تحويل برامج التعليم المهني إلى برامج عصرية.

(٢) تعريف التعليم المهني:

هو برامج تعليمية منظمة تستهدف إعداد الأفراد للعمل بأجر أو تطوعاً في مهنة تحتاج المهارات خاصة، ودون حاجة إلى مواصلة التعليم الأعلى للحصول على درجة البكالوريوس، ولما كانت المهن متعددة ومتنوعة ولا حدود لها، لذلك نجد أن برامج الكمبيوتر لا بد أن تتعدد وتتنوع في مضمون المعرفة والمهارات.

(٣) متطلبات استخدام الكمبيوتر في التعليم المهني هي:

- أ- إعداد البرامج في ضوء تحليل كل مهنة وتعرف مهامها والمعارف والمهارات المطلوبة لها في سوق العمل.
ب- توعية السلطات المحلية ورجال التعليم ورجال الأعمال بالجهود المبذولة لتكامل استخدامات الكمبيوتر في برامج التعليم المهني ومقرراته.
ج- تدريب مدربي معلمي التعليم المهني لبلوغ مستوى عال قبل مباشرتهم عملية تدريب المعلمين.
د- تكامل مصادر التعلم الالكترونية واللاكترونية.

(٤) القضايا التي يجب أن تهتم بها سياسة التعليم المهني هي:

- أ- إعطاء الأولوية لتمويل استخدام الكمبيوتر في التعليم المهني.
ب- الاهتمام بالمهن المستحدثة ومتطلبات ممارستها بالكمبيوتر.

ج- التوازن بين المهارات المعرفية والمهارات الأدائية.

د- ربط برامج الكمبيوتر في المدارس المهنية ببرامج مؤسسات سوق العمل بحيث تكون الأولى تهيئة للثانية.

هـ- النظرة المستقبلية لكل من سوق العمل والتعليم المهني والتي يجب ان يشترك فيها المتخصصون والمنفذون ورجال الأعمال وأصحاب المؤسسات الصناعية والتجارية والزراعية والخدمية.

Contents

OPEN FORUM

- > Total Quality and Standard 499-507
Dr. Fayez Mina

BOOK REVIEW:

- > "Computer Learning" 509-527
Dr. Falek Iscarova

Contents

EDITORIAL

Editor-in-Chief	6-4
-----------------	-----

RESEARCHES & STUDIES

> Philosophy of Virtual Education in Egyptian University Education: An Analytical Study in Light of Modern Educational Trends. <i>Dr. Magdy Salah Taha</i>	9-132
> Role of Family in the Gulf in Protecting Children Against Extremism: In Islamic Educational Perspective. <i>Dr. Amona Bint Arshad Bangar</i>	133-184
> Barriers Facing Secondary School Manageresses and Ways to Overcome Them: A Field Study in Dakahlia and Damietta. <i>Dr. Ibrahim Abbas Elsohery</i>	185-285
> Evaluation of Teacher Training in Some Specializations of Basic Education College and Applicability. <i>Dr. Mona Asad Dr. Shafy Taha</i>	287-365
> Education in Najd in the First Saudi State (1157-1233) AH, (1746-1818) <i>Dr. Nouwa Bint Majib Al-Hamid</i>	367-388
> The Compensatory Education for the Early Child Deprived from the Family Care the Reality and Hoped <i>Dr. Sahar Ali Al-Gyar</i>	389-497

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

**Editor - In - Chief
Dr. Dia EL- Din Zaher**

**Editorial Managers
Dr. Moustafa Abdel El-Kader
Dr. Nadia Yossef Kamal**

**Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar
Dr. Nabil Nofal
Dr. Mahmood Kombar**

**Editorial Counselors
Dr. Al- Helaly Al- Sherbieny
Dr. Aly El- Shoukapy
Dr. Moustafa Abdel - Samehe
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Roshdy Teaama
Dr. Zeinab El - Naggar**

**Editorial Secretary
Mr. Moustafa Abdel Sadek**

All Correspondence Should Be

Addressed to:

**The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse**

**Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com**

**Future of Arab
Education**

**Volume 12
No.43**

October 2006

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

With :

**-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- ◆ لتسهم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ◆ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التطبيقي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتتمتع المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM.
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة (بحجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، وبحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبداه المحكمون.

المصادر والمواضع :

- ◆ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، وبذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- ◆ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :
- الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، وبأبني رقم وعنوان الجداول أعلاه .
- الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماماً وبالمر الشئني والسلك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .



Future of Arab Education

Journal of Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 12

July 43

October 2006

- ❧ Philosophy of Virtual Education in Egyptian University Education: **Dr. Magdy Salah Taha**
An Analytical Study in Light of Modern Educational Trends.
- ❧ Role of Family in the Gulf in Protecting Children Against Extremism: **Dr. Amena Bint Arshad Bangar**
In Islamic Educational Perspective.
- ❧ Barriers Facing Secondary School Manageresses and Ways to Overcome Them: A Field Study in Dakahlia and Damietta. **Dr. Ibrahim Abbas El-sohery**
- ❧ Evaluation of Teacher Training in Some Specializations of Basic Education College and Applicability. **Dr. Mona Asad**
Dr. Shafy Fahd
- ❧ Education in Najd in the First Saudi State (1157-1233) AH, (1746-1818) **Dr. Noura Bint Mojjib Al-Hamid**
- ❧ The Compensatory Education for the Early Child Deprived from the Family Care the Reality and Hoped **Dr. Sohair Ali Al-Gyer**

Open Forum

Total Quality and Standard

Prof. Dr. Fayez Morad Mina

Prospective - Book Review - Symposia and Conferences-
Education Pioneers - Open Forum - Educational Experiences-
New Publications